

Utfordringer og ledergrep i en skoleutviklingsprosess

Elisabeth Anie Dahl



Masteroppgave i Utdanningsledelse ved det
utdanningsvitenskapelige fakultetet.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

UNIVERSITETET I OSLO

mai 2013

Utfordringer og ledergrep i en skoleutviklingsprosess

Elisabeth Anie Dahl



Masteroppgave i Utdanningsledelse ved det
utdanningsvitenskapelige fakultetet.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

UNIVERSITETET I OSLO

mai 2013

© Forfatter Elisabeth Anie Dahl

År 2013

Tittel "Utfordringer og ledergrep i en skoleutviklingsprosess"

Forfatter Elisabeth Anie Dahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: HSL trykkeriet, Universitetet i Tromsø

Sammendrag

Undersøkelsen omhandler integreringsprosessen av et utviklingsprosjekt kalt Språkløftet, prosjektet fant sted ved en middels stor barneskole i Norge som opplevde sterk økning i antallet fremmedspråklige elever.

Språkløftet er et nasjonalt styrt prosjekt som tar sikte på å styrke norskopplæringen hos flerspråklige elever. Undersøkelsen belyser følgende problemstilling: *Hvilke grep har ledelsen benyttet for å integrere Språkløftet i organisasjonen og hvorfor ble disse grepene valgt?* Det er brukt kvalitativ metoder i undersøkelsen, dataen er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer av nøkkelinformanter.

Studien viser at integreringen av et utviklingsprosjekt kan påvirkes positivt hvis ledelsen har mulighet til å veksle mellom ulike grep knyttet til både top-down og bottom-up orientert ledelse, samt har evne og vilje til å evaluere egen virksomhet. Videre så er en organisasjonskultur der erfaringsdeling, selvstendighet og tillit verdier som kan bidra til å forenkle en slik utviklingsprosess.

Forord

Det å gjennomføre master i Utdanningsledelse ved universitetet i Oslo har vært lærerikt. Jeg vil rette en stor takk til hver og en av dere som har vært med å utvikle og drifte dette studiet.

Jeg vil også takke min kjære studievenninne Vibeke for kritiske briller, lærerike diskusjoner, godt samhold og mye støtte.

Da jeg startet å skrive på masteroppgaven så var Dijane Tipick min veileder. Hun er en fantastisk inspirator og en dyktig fagperson. Grunnet Dijanes permisjon fikk jeg tildelt en ny veileder i januar 2013, dette ble Ann Elisabeth Gunnulfsen. Begge mine veiledere er kunnskapsrike, og uten dere så hadde jeg ikke kommet i mål, tusen takk for god hjelp og støtte Dijane og Ann Elisabeth. I denne sammenheng så må også mine tålmodige informanter nevnes. Dere har lagt mye tid og omhu i å gi meg så god svar som mulig i denne prosessen. Tusen takk skal dere.

Videre så vil jeg rette en stor takk til min familie. Mine barn og min mann som har holdt ut med meg når jeg har jobbet intensivt med masteroppgaven, jeg hadde ikke klart dette uten dere. Min mamma og stefar har alltid har gode råd til meg når ting går trått, også når jeg skriver master. Jeg skylder dere begge en stor takk for at resultatet av oppgaven er så bra, dere er alltid der og støtter og bakker meg. Min tante Eva og Bjørn som jeg har bodd hos under samlingene. Jeg har satt pris på husly, varme og støtte fra dere.

Tilslutt vil jeg nevne at dette ikke hadde gått dersom jeg ikke hadde hatt en fantastisk leder og kollegaer, så takk til Jan Fredrik Skogdal som er min nærmeste overordnede i Tromsø kommune. Han har tilrettelagt for at jeg fikk gjennomføre masteren. Dette hadde imidlertid ikke gått dersom ikke Kristin Volley, Elin Barkost, Lena Sigurdsson og Jarle Thunestad hadde tatt et utvidet lederansvar i mitt fravær, så en stor takk til dere også.

Jeg ser at denne oppgaven er et teamarbeid, og jeg er beæret over å ha så mange mennesker i livet mitt som har bidratt til å muliggjøre dette masterarbeidet. Nok en gang, hjertelig takk til dere alle.

Klem fra Elisabeth.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Avgrensning.....	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
2	Teori	5
2.1	Organisasjon	5
2.1.1	Organisasjonskultur.....	7
2.1.2	Organisasjonslæring	8
2.2	Lederrollen.....	10
3	Metode.....	13
3.1	Teoretisk ståsted	13
3.2	Kontekst.....	13
3.3	Valg av metode	15
3.4	Tilgang til felt og informanter	15
3.5	Intervju.....	16
3.6	Validitet	16
3.7	Gjennomføring av datainnsamling	17
3.8	Sekundærdata.....	17
3.9	Analyse av data.....	18
3.9.1	Refleksjoner omkring egen forskerrolle og kvalitet.....	18
3.9.2	Epistemologiske og ontologiske vurderinger	20
4	Presentasjon av empiri	22
4.1	Startskuddet	23
4.2	En delt lærergruppe	24
4.3	Endringsarbeidet- lærere som normsendere	26
4.3.1	Bruk av etablerte strukturer - arena for erfaringsdeling	29
4.4	Nye utfordringer – svak organisasjonslæring.....	32
4.5	Evalueringsarbeidet	34
4.6	Organisasjonskultur - og etablering nye arenaer	35
4.7	Læringsprosesser - ny anvendelse av eksisterende arbeidsverktøy	39
4.7.1	Læringsprosesser - ledelsen læringsprosess	41
4.7.2	Læringsprosesser – organisasjonslæring og endring i organisasjonskultur	42

5	Oppsummering	44
	Litteraturliste	47
	Vedlegg 1	49
	Vedlegg 2	50
	Vedlegg 3	51
	Vedlegg 4	52

1 Innledning

I 2008 valgte Tromsø kommune ut fire skoler som skulle delta i utviklingsprosjektet Språkløftet. Dette er et nasjonalt styrt prosjekt som tar sikte på å styrke norskopplæringa hos fremmedspråklige elever i grunnskolen. Bakgrunnen for at Tromsø ønsket å delta i Språkløftet var at kommunen hadde opplevd en markant økning av fremmedspråklige elever de siste fem årene. Dette gav nye utfordringer i skolene, og Språkløftet tilbød en metodikk som kunne hjelpe ansatte i skolen til å gi flerspråklige elever en bedre skolehverdag.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å undersøke innføringen av Språkløftet ved en skole, og jeg diskuterer hvordan ledelsen har arbeidet for å integrere prosjektet. Begrepet integrering betyr i denne sammenhengen at noe nytt blir en del av et større hele. I dette ligger det en forestilling om at integrering betinger at det foregår læringsprosesser i organisasjonen. Det har funnet sted en integrasjon når læringen setter varige spor i organisasjonens struktur og kultur. I denne sammenhengen vil det si at metodikken i Språkløftet blir en del av skolens didaktiske forståelse.

Prosjektet var egnet for mitt masterarbeid da jeg har arbeidet som skoleleder i seks år og er opptatt av å tenke innovativt rundt utfordringer knyttet til skoleutvikling og ledelse. Undersøkelsen vil derfor ha en egenverdi for meg som skoleleder. Kunnskap om integrasjonsprosessen i forbindelse med Språkløftet er også etterspurt på rådmannsnivå, så masteroppgaven kan derfor tenkes å ha en bruksverdi for andre instanser i kommunen.

Andre motivasjonsfaktorer som har bidratt til at jeg finner det interessant å skrive om Språkløftet er knyttet til eksisterende forskning om skoleledelse (Dale 2008, Tiller 1990, Møller 2011). I denne sammenhengen er blant annet Tillers (1990) omtale av norsk skoleverk som en "kenguruskole" interessant. I dette legger Tiller (1990) at skoleverket er en organisasjon som til stadighet er i endring, hovedsakelig på grunn av skiftende styringsdokumenter fra sentralt hold. Eksempler på slike dokumenter er Mønsterplanen fra 1987, Lærerplanen fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006. Tiller (1990) påpeker at de overordnende styringsdokumentene i stor grad representerer forskjellige syn på hvordan skolen skal drives, da både med hensyn til fagdidaktikk og målsetninger med planene. Denne situasjonen har bidratt til at skolen er blitt en organisasjon som gjennom årenes løp har hoppet som en kenguru fra den ene teoriretningen til den andre. Skiftende styringsdokumenter har blant annet medført at det stilles krav til at skoleledere må ha et fokus på endringsprosesser og organisasjonsutvikling (ibid). Tillers (1990) forskningsarbeid kan tyde på at både ledere og

lærere besitter mye kunnskap om utviklingsprosesser i skoleverket. Det å få mulighet til å gjennomføre en undersøkelse i en organisasjon som har lang erfaring med å håndtere hyppige utviklingsprosesser finner jeg spennende.

Den neste motivasjonsfaktor for å undersøke hvordan skoleledelsen har jobbet for å integrere Språkløftet i sin organisasjon kommer fra Lars Erling Dale sin forskning. Dale sier at norsk skoleverk er bygget opp rundt enhetsskoletanken hvor alle elever skal ha lik mulighet til utdanning (Dale 2008). Dette har vist seg å være utfordrende for skoleverket, blant annet fordi like muligheter for utdanning innebærer forskjellsbehandling av elever og ikke likebehandling (Tiller 1990). Lars Erling Dale (2008) viser i sin forskning til at det er sammenheng mellom lav språkforståelse og sosial reproduksjon av ulikhet i skoleverket. Dale (2008) forklarer dette fenomenet blant annet ved hjelp av Pierre Bourdieu sin teori om makt og ulikhet. Bourdieu (1996) hevder at den øvre middelklassen er ressurssterk og har makt til å definere hva som er gjeldende kulturelle koder. Deres kulturelle koder gjenspeiles derfor i det offentlige rommet. Det er graden av kunnskap om kodene, reglene og normene i den kulturelle konteksten som er bestemmende for hvor godt deltageren klarer seg i en kontekst (ibid).

Dale (2008) sier at språket i skolen er preget av en middelklassekultur, og god kunnskap om språkkoden er nødvendig for at elevene skal klare seg gjennom skoleløpet. Ved å ha fokus på språkutvikling og leseferdigheter vil skolen kunne gi det nødvendige opplæringstilbudet til barn som har en lav forståelse av språket som brukes i skolen. Dette vil på sikt kunne motvirke sosial reproduksjon av ulikhet i skolen (Dale 2008). Skolens mulige rolle i den sosiale reproduksjonen av ulikhet gjør det viktig å undersøke hvilke grep ledelsen har benyttet seg av for å integrere Språkløftet i organisasjonen.

Videre i denne oppgaven vil jeg først presentere min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I kapittel 2.0 til og med 2.2 belyses relevant teori som skal brukes i diskusjonen av de empiriske funn. I kapittel 3.0 til 3.9.2 redegjør jeg for de forståelsesrammer som ligger til grunn for forberedelsen, intervjuene, analysen og diskusjonen. Det redegjøres videre for hvilke metoder som er benyttet og hvorfor. Jeg beskriver også hvordan dataen er analysert. Til slutt i dette kapitlet reflekterer jeg over mine valg og hvordan jeg har gjennomført intervjuene. I kapittel 4 til 4.7.2 finner dere drøftingsdelen. Her diskuteres og belyses de empiriske funn ved hjelp av teorier om ledelse, kultur, organisasjonsteori og organisasjonslæring. Til slutt gis en kort oppsummering i kapittel 5.0, der jeg vektlegger ledergrepenes betydning for integreringen av Språkløftet.

Det kan være mange måter å forstå og forklare integreringsprosessen av Språkløftet på. Jeg har imidlertid valgt å ta utgangspunkt i organisasjonslæring, dermed blir teorier og forskning om organisasjonskultur og ledelse viktig for å belyse problemstillinga. Videre har jeg valgt å benytte meg av lederne som informanter. Det er deres opplevelse av integreringsprosessen som er grunnlaget for diskusjonen.

1.1 Avgrensning

Avgrensningen av oppgaven innebærer at jeg må sette fokus på enkelte funn, og styre fokuset bort fra andre mer uklare funn som det kunne vært interessant å følge opp gjennom flere intervju. Det kunne for eksempel vært spennende å fokusere sterkere på den metodikk og didaktikk som Språkløftets fronter og, undersøkt hvordan ledelsen har jobbet med dette. Oppgavens omfang setter imidlertid begrensinger for hvor mange forskningsspørsmål som kan stilles og hvor mange teoretiske perspektiver som kan brukes. Den valgte avgrensningen bidrar til et forskningsfokus og en analyse som vil kunne belyse kompleksiteten i det å lede et utviklingsprosjekt som skal integreres i skolen. Bakgrunnen for at jeg ønsker dette fokuset har også sammenheng med min yrkesutøvelse i skoleverket. Gjennom flere år som skoleleder har jeg gjort erfaringer knyttet til utviklingsprosjekt, og jeg vet at arbeidet som leder i skolen setter krav til at jeg skal klare å ivareta mange komplekse situasjoner i hverdagen. Mine erfaringer er at for å håndtere utfordringene som etter hvert kommer, er det viktig å kunne holde fokus på arbeidsoppgavene og ha en stor verktøykasse tilgjengelig når forskjellige ledergrep skal gjøres. Det har derfor vært interessant for meg å få et innblikk i hvordan andre ledere jobber i en stilling som krever at de sjonglerer med forskjellige tilnærminger for å ”komme i mål”.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har undersøkt hvordan ledelsen ved en skole har arbeidet for å integrere utviklingsprosjektet Språkløftet i skolen, hvilke grep ledelsens tar, og hvordan grepene blir møtt av de ansatte. Integreringsprosessens forløp avhenger blant annet av hvilke betingelser som preger aktørenes handlingsrom. I denne oppgaven betraktes handlingsrommets muligheter og begrensninger ut fra organisasjonens formelle og uformelle struktur og organisasjonskultur. En organisasjonsstruktur kan forklares som organisasjonens arkitektur, den skal være designet for at menneskene skal kunne ivareta sine oppgaver (Senge 1990). En

organisasjonskultur kan forklares som ”ett sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatning som utvikler seg i en organisasjon når menneskene handler med hverandre og omgivelsene” (Bang 1995: I Ulstein1998: 238).

I oppgaven vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilke grep har ledelsen benyttet for å integrere Språkløftet i organisasjonen og hvorfor ble disse grepene valgt?

For å belyse problemstillingen så har jeg tre forskningsspørsmål som jeg søker besvart:

- *Hvilke utfordringer har ledelsen opplevd/erfart i integreringsprosessen?*
- *Hvilke grep har ledelsen benyttet seg av i møte med utfordringene i integrasjonsprosessen?*
- *Hvilke egenskaper ved organisasjonen fremmer og/ eller hemmer integrering av Språkløftet?*

2 Teori

I dette kapitlet gjøres det rede for teori om organisasjoner og hvordan disse fungerer, spesielt med hensyn til kultur, ledelse og læring. Jeg definerer også begreper som er sentrale og førende for diskusjonen av de empiriske funn.

Teorier om organisasjoner har gjennomgått mange faser der fokus har vært rettet mot ulike felt i organisasjonen og mot samspillet mellom organisasjon og omgivelser (Morgan 1986). Tidlig på 1900 tallet ble organisasjoner betraktet som maskiner, og Taylers Scientific management er en verdig representant fra den tidlige perioden (Jacobsen og Thorsvik 1997). Dagens teorier er preget av en mangfoldig forståelse av organisasjoner som spenner fra åpen/lukket systemteori (Morgan 1986) til teorier som legger vekt på at organisasjoner er sosiale konstruksjoner med fokus på organisasjonskultur, læring og menneskeskapte endringsprosesser (Hatch 2001).

Forskning og teoriutvikling om organisasjonslæring, ledelse og organisasjonskultur er interessante i dette arbeidet fordi denne vinklingen kan bidra til å belyse integreringsprosessen av Språkløftet. Jeg vil i det neste gjøre rede for begrepene organisasjon, samt videre se på organisasjonsbegrepet i lys av organisasjonskultur og organisasjonslæring. Tilslutt vil jeg legge frem teorier som belyser lederrollen.

2.1 Organisasjon

Begrepet organisasjon er avledet fra det greske ordet *organon* som betyr redskap eller instrument (Brunsson og Olsen 1998). En organisasjon kan defineres som: «Et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål» (Jacobsen og Thorsvik 1997). En slik definisjon viser til at det er mennesker som handler innenfor et system som er avgrenset fra omgivelsene og aktørene samhandler for og nå et felles mål (ibid). Et sosialt system kan ha varierende stabilitet (Martinussen 1994). Skolen kan slik sies å være et system der samhandlingen er rettet inn mot å sosialisere og utdanne elever slik at de blir gangelige borgere i det norske samfunn.

Scott (2006) som er en sentral teoretiker innenfor organisasjonsteori sier at fordi organisasjoner ikke er statiske er det behov for organisasjonsteori som vektlegger handling. Groth (1999) påpeker at organisasjoner er sosialt konstruert og at de konstitueres både av

medlemmenes interne og eksterne samhandling. Hatch (2001) bringer også prosessenkningen sterkt inn i teorier om organisasjoner. Hun sier at *”Dersom organisasjoner er sosiale konstruksjoner, rekonstruerer vi dem kontinuerlig, og dermed burde vi også, hvis vi er bevisst disse prosessene, kunne forandre dem i løpet av rekonstruksjonsprosessen”* (Hatch 2001: 58). Det er mulig å tolke Hatch (2001) slik at organisasjoner ikke er statiske, men i en kontinuerlig utvikling. I dette perspektivet er det rom for at aktører gjennom den sosiale konstruksjonen kan få til endring og at det kan foregå organisasjonslæring.

Organisasjonen består av formelle og uformelle strukturer. Selznicks (1984) arbeid om lederskap og administrasjon kan sies å ha vært viktig for forståelsen av disse begrepene. Han sier at de formelle strukturene koordinerer roller og spesialiserte aktiviteter. Formelle strukturer angir hvem som skal gjøre hva, til hvilken tid og sammen med hvem for å nå organisasjonens mål. I den formelle strukturen er det med andre ord definert roller og lederroller som har formell makt til å beslutte på vegne av de andre deltagerne i organisasjonen (ibid).

Det interessante er at de formelle strukturer ikke koordinerer personer i følge Selznick (1984). Derfor oppstår det en uformell struktur som er et resultat av at mennesket har en personlighet, spesielle interesser og ønsker som vedkommende spiller ut i organisasjonen. Det kan også utvikle seg uformelle lederroller i organisasjonen. De aktørene som tar og får en uformell lederrolle kan være både til nytte og en trussel for ledelsen alt ut fra hvordan interaksjonen utvikler seg mellom dem (ibid). Makt kjennetegnes ved at den ikke er statisk, men utvikler seg i relasjon mellom mennesker (Engelstad 2009). Makt er med andre ord et relasjonelt begrep, den finnes i relasjonen mellom mennesker. Engelstad (2009) sier at: *”Som minimum oppfatter vi makt som evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring i liten eller stor målestokk”* (Engelstad 2009: 13).

Tiller (1990), som har forsket i skolen sier at de formelle strukturene kan forstås som nedskrevne regler og hierarkier som en organisasjon fungerer etter. De uformelle strukturene kaller Tiller (1990) «det som sitter i veggene.» Dette er i stor grad normer og uskrevne regler og hierarkier av mennesker. De uformelle normene er i høyeste grad styrende for organisasjonen (Tiller 1990). I et utviklingsprosjekt i skolen kan både maktposisjoner og den maktutøvelse være viktig for integreringsprosessene og det endelige resultat.

2.1.1 Organisasjonskultur

Scott (2006) påpeker at både de formelle og de uformelle strukturene er det som danner kulturen i en organisasjon. Om det er den uformelle eller formelle strukturen som har størst betydning for hva som kjennetegner en organisasjonskultur, er en for stor diskusjon å ta i denne sammenhengen. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker at aktørene sosialiseres inn i organisasjonens kultur. Begrepet organisasjonskultur kan bidra til å belyse handlingsrommet for integreringen av Språkløftet i skolen. Dette er imidlertid et begrep som har ulike definisjoner (Sackman 1997) og organisasjonskultur kan belyse ulike fenomen i en organisasjon. En kritikk mot begrepet er nettopp at det kan defineres så omfattende at det kan miste sin analytiske verdi (Martin 1992).

Jeg tar utgangspunkt i begrepet kultur for å belyse og avgrense begrepet organisasjonskultur slik at det blir analytisk anvendelig i dette arbeidet. Ifølge Hall m. fl. (2003) omhandler begrepet kultur symbolske former, tro og handlinger. Kultur er en grunnleggende kraft for sosialiseringprosesser og mennesket lærer opp i samfunnets verdier, normer og holdninger (ibid).

Med den overnevnte forståelsen av kultur blir Bolman & Deals (2009) begrep om organisasjonskultur som ”slik vi gjør det her hos oss” et godt utgangspunkt for diskusjonen. Organisasjonskultur kan da betraktes som en referanseramme for blant annet organisasjonsmedlemmenes forståelse, verdisyn og fortolkning av mening og handling. Organisasjonens medlemmer sosialiseres over tid inn i organisasjonskulturen og tilpasser seg, om enn i ulik grad, de handlings- prioriterings- og samhandlingsmønstre som er dominerende (Nonaka & Takeuchi 1995). Organisasjonskultur refererer med andre ord til aktørenes felles forståelse (Berg 1997). Internaliseringsprosesser bidrar til at deler av organisasjonskulturen kan bli en del av den enkeltes virkelighetsforståelse slik at personen ikke er bevisst de regler som styrer atferden (ibid).

Organisasjonskulturen kan da forstås slik at verdiene og fortolkningen av disse bidrar til å blant annet skape normer for ledelse, samhandling og erfaringsdeling i organisasjonen. Det er disse normene som er interessante i denne studien. Aktørenes forståelse av normer som hemmer og/eller fremmer ledelsens grep og erfaringsdeling vil kunne bidra til å belyse handlingsrommet for integrering av Språkløftet i skolen.

2.1.2 Organisasjonslæring

Senge (1990) sin forståelse av organisasjonslæring er sentralt innenfor organisasjonsteori, og kan være et godt bakteppet for introduksjon av organisasjonslæring. Senge (1990) påpeker at det å skulle videreutvikle en organisasjon i hovedsak innebærer å utvikle en lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjon forstår Senge (1990) som en organisasjon der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som organisasjonen ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.

Garvin (2000) er også en sentral forsker innenfor organisasjonsteori. Han legger vekt på at i en lærende organisasjon skapes, opprettholdes og overføres kunnskap, noe som kommer til uttrykk ved at organisasjonen modifiserer og endrer sin atferd. Garvin (2000) gir videre uttrykk for at organisasjoner kan lære av hverandre, og derfor er det viktig for ledelsen å ha fokus på hvordan de kan søke kunnskap utenfra, effektivt bringe kunnskap inn i organisasjonen og overføre den videre internt. Et eksempel på effektive måter å overføre kunnskap på er veiledning, trainee programmer eller fadderordninger (Garvin 2000).

Garvin (2000) beskriver et praktisk rammeverk for organisasjonsutvikling og han legger vekt på at organisasjonsutvikling innebærer å inkludere hele organisasjonen, ikke bare ledelsen. Det første han beskriver er den systematiske problemløsningen. Dette dreier seg i stor grad om å benytte vitenskapelige metoder og fakta for å identifisere problemer i en organisasjon. Det andre elementet er eksperimentering. Dette elementet innebærer en systematisk søken etter ny viten og utprøving av ny kunnskap. Garvin deler begrepet i to; pågående prosjekter og demonstrasjonsprosjekter. Pågående prosjekter består av flere mindre eksperimenter som bygger på kunnskap som allerede finnes i organisasjonen. Denne type prosjekter medfører ingen dyptgående endringer i organisasjon, bare små justeringer i det allerede eksisterende. Demonstrasjonsprosjektene er vanligvis mer komplekse og har en mer dyptgående hensikt; målet er å endre eller å utvikle nye muligheter for organisasjonen. Garvin (2000) påpeker at en godt evaluert fiasko fører til bedre innsikt og forståelse. En produktiv suksess oppstår når noe går bra, men ingen vet hvorfor.

Garvin inkluderer hele organisasjonen som viktig for å utvikle en lærende organisasjon. Senge (1990) er også opptatt av dette, men legger spesiell vekt på at bevegelsen mot tilstanden som lærende organisasjon må starte hos ledelsen. I følge Senge (1990) bør

ledelsen øke organisasjonens tilpasningsevne ved å oppmuntre de ansattes ønske om utvikling og læring. Senge (1990) viser til Edgar Schein (1985) som beskriver noen egenskaper en leder må ha og som kan betraktes som viktige for læring i organisasjoner. Han kategoriserer egenskapene inn i forskjellige roller; designer, lærer og forvalter. Designeren skal kunne bygge en felles visjon for bedriften sammen med kollegiet slik at samtlige ansatte har et eierforhold og ansvar for å jobbe etter visjonene. Senge (1990) refererer til Henry Mintzberg utsagn om at det viktigste er ikke å lage en rett strategi, men lære aktørene å tenke strategisk. Læreren skal fremme utviklingen av mentale modeller ”*mental models are deeply ingrained assumptions, generalizations, or even pictures and images that influence how we understand the world and how we take action*” (Senge 1990: 8). Senge (1990) fremhever at ledere må lære å kommunisere ut sine tanker til kollegiet og åpne for diskusjoner slik at de oppfordrer kollegiet til å være kritiske. Dette vil skape rom for kritisk tenkning og prosessene vil fremme utviklingen av mentale modeller i kollegiet. Forvalteren skal skape systemtenkning i organisasjonen. Ved å jobbe for at fokuset flyttes fra dagligdagse gjøremål og over til underliggende trender og endringskrefter så vil lederen legge til rette for systemtenkning hos kollegiet.

Agyris og Schön har utviklet en teori om organisasjonslæring som kan være hensiktsmessig å bruke for å belyse om, og i hvilken grad Språkløftet blir integrert i skolen. Agyris og Schön (1990) forståelse av organisasjonslæring kan sammenfattes i begrepene enkel- og dobbelkrets læring. Enkelkrets læring innebærer overfladiske og små endringer som retter opp i konkrete feil. Handlinger og strategier forandres innenfor de normer og verdier som allerede er til stede i organisasjonen (Agyris og Schön 1990). Dobbeltkretslæring er dypere endringer som berører verdigrunnet, normer og mål i organisasjonen og gir endret organisasjonsatferd (Agyris og Schön 1990). Endringer som påvirker de grunnleggende områdene i organisasjonen forutsetter endringsvilje både hos ledelsen og hos de ansatte (Roald 2004). Forskjellen mellom enkel- og dobbeltkretslæring er en viktig med hensyn til læring i organisasjonen fordi verdier, normer og holdninger må ofte endres gjennom bevisstgjøringsprosesser hos den enkelte for at læringen skal bli varig (Nonaka og Takeuchi 1995).

Gjennom en prosess der organisasjonen opplever en dobbeltkretslæring så må ledelsen ta høyde for at situasjonen kan føre til konflikter innad. Vilåårene for at læringsprosessen skal fungere må klargjøres. Det er blant annet viktig å gi de ansatte så tilstrekkelig, relevant og

kontrollerbar informasjon (Agyris og Schön 1990). På denne måten så skaper ledelsen en viss grad av trygghet og etterprøvbarhet. Videre er det viktig for ledelsen å jobbe sammen med de ansatte, bruke deres kunnskap til å finne ut av hvilke valgmuligheter organisasjonen har i utviklingsprosessen. Tilslutt så er det viktig at ledelsen og medarbeiderne har en felles forpliktelse overfor de endelige avgjørelsene (ibid). Bevissthet om denne forpliktelsen kan derfor være viktig når lederne skal motivere de ansatte til å delta i en utviklingsprosess som kan innebære endringer som vil berøre aktørenes arbeidshverdag.

2.2 Lederrollen

Kravene til lederrollen er i stadig endring, og ledelsesbegrepet er derfor i en kontinuerlig utvikling (Møller og Fuglestad 2006). Ledelse kan defineres som det å formulere mål, løse problemer og å utvikle kommunikasjon og samspill mellom mennesker. En leder har makt i kraft av sin formelle posisjon i organisasjonen og kan dermed foreta beslutninger for å nå organisasjonens mål selv om de ansatte er uenige. God ledelse finner sted når det arbeides aktivt for å utvikle konkrete mål, når organisasjonen har stor evne til å løse de problemer som dukker opp og når det er utviklet et felles begrepsapparat som gjør det mulig for medlemmene i organisasjonen å snakke sammen på en konstruktiv måte. (Bush, Johnsen og Vanebo, 1986).

Fuglestad og Lillejord (2007) omtaler Wadel som benytter seg av begrepene administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse kan forstås som en ledelse med fokus på å utvikle regelverk og systemer for å sikre orden og effektivitet i organisasjonen slik at den fungerer her og nå. Pedagogisk ledelse omhandler arbeidet som er knyttet til kjernevirksomheten i organisasjonen. (Møller og Fuglestad 2006).

Wadel (Fuglestad og Lillejord 2007) definerer videre to typer administrativ ledelse; byråkratisk administrativ og innovativ administrativ ledelse. Ved utøvelse av byråkratisk administrativ ledelse er lederen fokusert på hvilke begrensninger reglene setter og vil være opptatt av å følge disse. En innovativ administrativ ledelse er derimot opptatt av hvilke muligheter man har til å nå overordnede mål gjennom eller på tross av regelverket. Ledelsen vil her kontinuerlig vurdere om reglene kan refortolkes i lys av en endret arbeidssituasjon.

Wadel definerer også to typer pedagogisk ledelse; reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Ved utøvelse av reproduktiv pedagogisk så står monologen i sentrum. Lederen definerer hva som skal læres og hvordan det skal læres, mens de ansatte skal tilegne

seg det lederen kan. Ved utøvelse av produktiv pedagogisk ledelse så står dialogen i sentrum. Her setter lederen fokus på å sette i gang og vedlikeholde refleksjonsprosesser hos de ansatte, det er i denne prosessen at læringen finner sted (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 2007).

Selznick (1984) er også sentral innenfor ledelsesteori. Han omtaler begrepene «bottom up» og «top down» ledelse. Et prosjekt gjennomført i et »top-down» perspektiv vil kunne forstås som at lederne initierer og setter rammer rundt prosjektet før det videreformidles nedover i hierarkiet for bearbeidelse. I den påfølgende prosessen gir de ansatte prosjektet mening innenfor de rammene som ledelsen har satt. Ledelsen avgjør imidlertid hvilke tilbakemeldinger fra aktørene de vil ta hensyn til og hvilke de vil forkaste.

I et »bottom-up» perspektiv på ledelse kommer både initiativet til, og rammene for et prosjekt, fra de ansatte som er aktive deltakere, ved å sette rammer og gi prosjektet mening (Selznick 1984). Achtenhagen et al. (2003) legger også vekt på at »top-down» influert ledelse er preget av innramming som sentralt element, og et mer »bottom-up» preget perspektiv er preget av det å skape mening. I Berger og Luckman (1967) sitt perspektiv om den sosiale konstruksjon av virkeligheten, kan en kanskje si at ansatte bidrar sterkere inn i de meningsskapende prosesser i et bottom-up perspektiv enn i en top-down perspektiv.

Innenfor humanistiske ledelsesperspektiver dreier lederen fokus bort fra rutiner, strukturer og prosedyrer og over på individuelle og gruppebaserte prosesser. Hackman m fl. (1980) har identifisert flere kritiske faktorer som de mener må være tilstede for at utvikling kan skje i en organisasjon og som krever en ledelse som gir slipp på kontroll. De vektlegger at den enkelte ansatte har behov for å se arbeidet sitt som meningsfylt og nyttig, aller helst som en del av en helhet. Det er også viktig for ansatte å få mulighet til å bruke eget skjønn og egen dømmekraft slik at de føler personlig ansvar for resultatet. Videre må de ansatte få tilbakemelding fra ledelsen på det arbeidet de utfører slik at de i neste omgang har mulighet til å forbedre seg (Hackman, Oldham 1980, Janson og Purdy 1987). Et eksempel på en slik måte å jobbe på er gjennom det som kalles selvstyrte grupper (Bolman & Deal, 2009). Grunntanken bak selvstyrte grupper er at alle ansatte skal ansvarliggjøres i jobben sin, i denne sammenheng så er dialogen og refleksjonen er viktig. Hver selvstyrte gruppe får ansvar for å bidra inn i en meningsfylt helhet. Det er ingen mal på hvor stort ansvar den selvstyrte gruppen skal ha. Det kan variere fra at gruppen har alt av personal og faglig ansvar, til at de bare har noe av det faglige ansvaret. Det som er viktig er at den selvstyrte gruppen er tilstrekkelig uavhengig til å kunne ivareta sine oppgaver uten vesentlig støtte utenfra. Dette innebærer at de har nok

ressurser til å kunne ivareta et kollektivt ansvar for egne resultater. Medlemmene i gruppen møtes regelmessig og drøfter problemstillinger, fordeler arbeidsoppgaver og legger tidsplaner. Gruppen ledes av en fast eller ambulerende teamleder (Hackman, Oldham 1980). Selvstyrte grupper er spesielt interessant i forbindelse med integreringsprosesser i en organisasjon. Dette fordi refleksjon og dialog er viktige aktiviteter i læringsprosesser og har betydning for aktørenes vilje til å ta ansvar for å integrere for eksempel nye undervisningsmetoder.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg først redegjøre for mitt teoretiske ståsted. Videre så vil jeg gi en utfyllende beskrivelse av konteksten for hvor datainnsamlingen er samlet inn og analysert. Jeg vil også redegjøre kort for valg av metode, samt hvordan jeg kom i kontakt med informantene. Til slutt vil jeg forsøke å si noe om validiteten og hvordan min forskerrolle kan ha påvirket informantene.

3.1 Teoretisk ståsted

Teoretisk ståsted vil påvirke hele forskningsprosessen fordi det forteller noe om hvordan en som forsker betrakter ulike fenomen i det forskningsfelt en går inn i, hvilke problemstillinger som betraktes som interessante, hvilke teorier som ansees å ha relevans, hvilke metoder som benyttes og hvilke analysemetoder som velges.

I denne oppgaven er det en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming som ligger til grunn for kunnskapsutviklingen. Dette perspektivet er valgt da jeg søker å forstå de erfaringer skoleledelsen gjorde i forbindelse med integreringen av Språkløftet. Innenfor fenomenologien legges det vekt på nettopp aktørenes erfaringer, fenomenologi kan betraktes som læren om det erfarte (Berger og Luckman 2006). Det studeres hvordan fenomener trer frem, hvordan mennesker «make sense» av den livsverden de befinner seg innenfor (Berger og Luckman 2006; Thagaard 2003). Med livsverden menes den verden den enkelte er en del av (Alvesson & Skoldberg 1994). I følge Kvale (1997) gir fenomenologien uttrykk for at virkeligheten er slik et menneske oppfatter den. En hermeneutisk tilnærming som bygger på fortolkning og forståelse kan gi tilgang til en dypere mening i aktørenes handlinger enn den som umiddelbart trer frem (Thagaard 2003). Hermeneutikk kan betraktes å være beslektet med fenomenologi da den handler om forståelse og tolkning, samt en søken etter mening og meningssammenhenger (ref). Dette er viktige elementer i mitt arbeid da jeg ønsker å forstå informantenes erfaringer og opplevelser i forbindelse med integreringen av Språkløftet.

3.2 Kontekst

Jeg gjennomførte en undersøkelse ved en sentrumsskole i Tromsø kommune. Skoleåret 2012/13 har de 295 elever, fordelt på 1- 7 trinn, da med to klasser på hvert trinn. Skolen er preget av et internasjonalt miljø, og har mange flerspråklige elever. De siste årene har skolen

opplevd en sterk vekst i tilstrømningen av flerspråklige elever. I dag har ca. 40 av de 295 elevene flerspråklig bakgrunn, og tallet er fortsatt økende. De flerspråklige elevene ansees av ledelsen å være en ressurs for skolen, og per i dag er disse elevene fordelt på alle syv trinnene.

Skolens lederteam består av enhetsleder, SFO-leder og en undervisningsinspektør. Det er ansatt ca. 20 lærere i skolen, hvorav et økende antall av disse lærerne har undervisning i grunnleggende norsk. Grunnleggende norsk kan forstås som den norskopplæringen elever som ikke kan snakke norsk får, grunnleggende norsk blir heretter referert til som GRN undervisning.

Språkløftet bygger på en metodikk der det blant annet settes fokus på begreper og begrepsinnlæring. Videre skisserer prosjektet flere didaktiske verktøy som skolene kan bruke i undervisning og integreringsarbeid blant elevene. Disse verktøyene er tatt i bruk ved skolene som har vært med på Språkløftet i Tromsø kommune, men skolene har stått fritt til å velge hva de ønsker å benytte seg av og videreutvikle verktøyene slik at de passer til skolens behov.

Tromsø kommune har jobbet med Språkløftet i perioden 2007- 2011. Fire skoler og fire barnehager har vært involvert i prosjektet. Organiseringen rundt arbeidet med Språkløftet gikk i hovedsak ut på at deltakende skoler og barnehager hadde en til to faste representanter som representerte skolene på alle møter og konferanser i regi av Språkløftet. Deltagerne fikk blant annet mulighet til å tilegne seg kunnskap om teorier og forskning knyttet opp til norskopplæringens viktighet, utfordringer knyttet opp til elevgruppen som er flerspråklig, hvordan denne elevgruppen kunne brukes som en ressurs i skolen, samt undervisningsmetoder som var direkte utviklet for å ivareta flerspråklige elever.

Etter at skolene i Tromsø kommune har jobbet med språkløftet over flere år har disse projektskolene nedfelt fire prinsipper som i følge deres erfaringer er viktig for å få til en god språkopplæring, dette er:

1. Språket læres best i en sosial kontekst.
2. Alle ansatte er språklærere i interaksjon med barna.
3. Flerspråklighet er en ressurs.
4. Ordforråd og begrepsforståelse er avgjørende for språkutviklingen (Sluttrapport Språkløftet 2012).

Disse prinsippene er nedfelt i organisasjonen hos skolen der jeg gjennomførte undersøkelsen. Prinsippene brukes aktivt i hverdagen og er ansett som viktig da skolen i dag har flerspråklige elever på samtlige trinn.

3.3 Valg av metode

Metode betyr veien til målet (Kvale 1997), og enhver metode innebærer at en fokuserer på noen fenomen, da på bekostning av andre fenomen som må velges bort (Hellevik 1983). For å gjennomføre min undersøkelse valgte jeg kvalitative metoder. Problemstillingen krever at det utvikles dybdekunnskap og det er aktørenes erfaringer og beslutninger som er i sentrum. Jeg benytter meg av halvstrukturerte intervju (Kvale 1997) og dokumentstudier for å få informasjon om informantenes opplevelser og erfaringer som ledet frem til bestemte beslutninger og valg av løsninger i denne prosessen.

3.4 Tilgang til felt og informanter

Jeg kontaktet rektor ved en av skolene som har vært med i Språkløftet. Rektor tok opp min henvendelse med inspektør, og de stilte seg begge positive til å delta i undersøkelsen. Jeg hadde ikke noe kjennskap til ledelsen ved denne skolen fra tidligere.

For å besvare forskningsspørsmålene hadde jeg behov for informanter som har unik kunnskap om integreringsprosessen sett ut fra et ledelsesperspektiv. Rektor og inspektør hadde vært ansvarlige for utviklingsprosjektet Språkløftet ved skolen, og ble mine informanter. De gav informert samtykke til å delta. Jeg opplyste dem også om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen hvis de ønsket det. Ingen trakk seg.

Begge informantene har detaljkunnskap om prosessen og strategiene som er brukt, og er å betrakte som nøkkelinformanter (Bryman 2008). Bryman (2008) påpeker at nøkkelinformantene er å anse som eksperter på temaet og vil kunne gi omfattende og detaljert informasjon om prosessen de har vært gjennom, noe som er en styrke i datainnsamlingen (Bryman 2008). Dataen som forskeren får gjennom å bruke nøkkelinformanter tenderer til å være relevant for undersøkelsen (ibid). Det å bruke nøkkelinformanter i datainnsamlingen kaller Payne (2004) for “key informant method”. Informantene er å anse som eksperter med mye kunnskap om feltet fordi de var ansvarlige for integreringsprosessen, dette medfører at

forskeren ikke trenger mange informanter for å få omfattende og detaljert informasjon om prosessen de har vært gjennom, noe som er en styrke i datainnsamlingen (Bryman 2008).

3.5 Intervju

Ifølge Fog (2001) kan et intervju være strukturert, semi-strukturert eller ustrukturert. I strukturerte intervju brukes faste spørsmål som informantene besvarer. Ustrukturerte intervju omtales ofte som den frie samtalen (Fog 2001). I semi-strukturerte intervju brukes overordnede faste spørsmål som settes opp i en intervjuguide, men intervjuguiden fungerer som en rettesnor og ikke som et strukturert dokument som må følges slavisk. Semi-strukturerte intervju gir mulighet for å følge informantenes resonnementer og gripe fatt i eventuelle nye temaer som informanten kan bringe inn i intervjusituasjonen. Forskeren har frihet til å omformulere spørsmål underveis i intervjusituasjonen og til å legge inn nye hvis intervjusituasjonen innbyr til det. Jeg valgte å bruke semi-strukturerte intervju fordi i dette prosjektet hadde jeg behov for få et innblikk i skoleledernes virkelighetsforståelse og hvordan de har styrt integreringsprosessen. Det er blant annet viktig å få informasjon om ledernes forståelse av sentrale begreper, begrunnelser for, og valg av strategier. Patton (1980:196) sier det slik: *“We interview people to find out from them things we cannot directly observe. We cannot observe feelings, thoughts and intention”*. Semi-strukturerte intervju gav meg samtidig mulighet for ”å komme tett på” informantene og utvikle trygge relasjoner preget av tillit slik at informantene ikke blir engstelige for å fortelle om også vanskelige og/eller uheldige beslutninger. Det sentrale var å få et innblikk i informantenes egne erfaringer og opplevelser av integreringsprosessen.

3.6 Validitet

Kvale (1997) påpeker det er viktig å være bevisst på at mye av kritikken mot kvalitativ forskning er et resultat av at data som er fremkommet gjennom intervju der kvantifisering ikke er en målsetting, blir vurdert og sammenlignet med data som har hatt kvantifisering som mål. I vurderingen av data er det viktig å være bevisst at kvantitative og kvalitative metoder tjener forskjellige formål.

I følge Berger og Luckman (1996) har alle aktører et eget genuint kunnskapsfundament som danner et utgangspunkt for hvordan de fortolker sine erfaringer i

ulike situasjoner. Det å skulle måle informantenes erfaringer og opplevelse av sin virkelighet opp mot objektive kriterier er vanskelig, om ikke umulig og lite relevant. I følge Kvale (1997) kan kunnskapen ha sin sannhetsverdi i forhold til det å formidle aktørenes forståelse av sin virkelighet i en bestemt kontekst. Dette betyr ikke at det ikke er mulig å kvalitetssikre kvalitative data. Malterud (2011) påpeker at i selve intervjusituasjonen kan det legges inn sjekkere for å avklare om forskeren har forstått meningsinnholdet i informantenes utsagn. Dette en form for validering av samtalen. Her er det mulig å legge til grunn en god begrepsvaliditet slik at forskeren er sikker på at han måler det han ønsker (Malterud 2011).

Kvale (1997) legger også vekt på at det å ha kunnskap om feltet du skal undersøke øker validiteten på dataen du får. Dette da kvalitative intervju kan betraktes som en samtale mellom to personer som samtaler om et tema fordi de har en felles interesse i dette.

3.7 Gjennomføring av datainnsamling

Det ble gjennomført tre intervjurunder med de to nøkkelinformantene, rektor og inspektør ved skolen. Intervjuene ble gjennomført på ledelsens kontorer på skolen. Hvert intervju varte i ca. 45- 60 minutter. I den første intervjurunden tok jeg sikte på å få et innblikk i de utfordringer aktørene hadde opplevd og hvorfor bestemte løsninger ble valgt for å imøtekomme disse. Dataen fra samtlige intervju ble analysert. Resultatene fra analysen ble brukt som grunnlag for en andre og tredje intervjuguide, dette for å få mulighet til å utdype interessante og/eller uklare funn. Jeg brukte opptaker under intervjuene, dette etter at informantene gav sin tillatelse til det. Bruk av opptak gav meg som forsker mulighet til å gi hele min oppmerksomhet til samhandlingen som foregikk. Det var da lettere å fange opp nye tema som eventuelt bringes inn i samtalen av informantene samtidig som jeg har anledning til å fange opp mulige uttrykk gjennom kroppsspråk. Opptak av intervjuene vil samtidig være et godt hjelpemiddel når dataen skal transkriberes og analyseres. Det vil aldri være tvil om hva som ble sagt.

3.8 Sekundærdata

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av sekundærdata i form av dokumenter som skolen har utarbeidet under jobben med innføringen av språkløftet. Dette er hovedsakelig sekundærdata i form av referater og interne notater som skolen har utviklet og knyttet til integreringsprosessen. I tillegg har jeg benyttet meg av sluttrapporten for prosjektet

Språkløftet som ble utarbeidet i 2012. Dokumentene er viktige fordi de gir viktig informasjon om forløpet og samtidig bidra til og ytterligere kontekstualisering av prosjektet. Det positive ved bruk av skriftlig materiell kan være at informasjonen som fremkommer ofte er mer gjennomtenkt enn muntlige utsagn som fremkommer i en intervjusituasjon. Dokumentene kan imidlertid også være forvridd, noe som kan skje hvis for eksempel utsagn og innvendinger ikke er tatt med. Utvalg av dokumenter er viktig for å sikre kvaliteten på informasjonen.

3.9 Analyse av data

Dataen ble analysert ut fra fenomenologisk-hermeneutisk metode og Kvale (1997) sin metodetenkning om meningsfortetting ble brukt. Dette innebærer at svarene fra den enkelte informant på hvert enkelt intervju spørsmål blir meningsfortettet før disse blir satt sammen i overordnede kategorier ut fra hva som logisk sett hører sammen. Det er disse overordnede kategoriene som utgjør diskusjonsmaterialet.

Denne prosessen ble gjennomført ved at jeg utarbeidet en datamatrise hvor jeg hadde informantene på loddrett linje og spørsmålene på vannrett linje. Deretter ble svarene deres skrevet ordrett inn under hvert spørsmål. I neste steg dannet jeg meningsenheter ved at jeg så de ulike informantenes svar på det enkelte spørsmål i sammenheng med hverandre. Til slutt ble de ulike meningsenhetene satt sammen til overordnede kategorier som utgjør mine empiriske funn.

3.9.1 Refleksjoner omkring egen forskerrolle og kvalitet

I ethvert forskningsprosjekt er det viktig å være bevisst sin egen innflytelse i forskningsprosessen. Allerede i utvelgelsen av problemstilling og forskningsspørsmål begynner en å lukke for de mange mulige spørsmål som kan stilles i forbindelse med det fenomen en ønsker å belyse. Dette er en del av en avgrensning, men innebærer samtidig at noen mulige sammenhenger og forklaringer får oppmerksomhet mens andre potensielle sammenhenger og forklaringer blir skjult.

I selve intervjusituasjonen vil jeg som forsker bidra i den kunnskapsutviklingen som skjer fordi ethvert intervju er et resultat av en dialog. De spørsmål jeg stiller er styrt av den informasjonen jeg ønsker at mine informanter skal dele med meg, og allerede her ligger det en forskerpåvirkning. Hvilke svar som oppleves som relevante og interessante å følge opp i

intervjusituasjonen er også påvirket av hvilke forestillinger jeg som forsker har av, i dette tilfellet, hvordan integrering av Språkløftet er mulig. Bevissthet om min egen rolle bidro til at jeg søkte å rive meg løs fra intervjuguidene og slik at informantene fikk snakke mest mulig fritt. Dette bidro til at jeg fikk tilgang til deres begreper og kunne bruke de aktivt videre i samtalen for å få en størst mulig samstemthet i kommunikasjonen.

Tolkningen av kvalitative data er en kontinuerlig prosess og Wadel (1990) omtaler dette som den kvalitative dansen der forskeren beveger seg mellom teori og empiri uten en klar begynnelse eller slutt. Med bakgrunn i denne forståelsen søkte jeg derfor i intervjusituasjonen å sjekke ut om mine foreløpige fortolkninger av informantenes utsagn var i samsvar med det de ønsket å uttrykke. Jeg brukte “sjekkere” i alle intervjuene og disse spørsmålene utformet jeg ofte som kontrastspørsmål og sammenligninger. Jeg prøvde med andre ord å lytte til meg selv for i størst mulig grad å sikre at jeg “så og hørte” mine informanter slik de ville bli oppfattet. I følge Kvale (1997) er det kvalitative intervjus muligheter for å tolke informasjonen sammen med sine informanter viktig, og jeg opplevde nettopp dette som en av de største fordelene ved bruk av denne metoden i mitt prosjekt. I ettertid ser jeg også at denne metoden gav rom for å etablere nærhet og trygghet i intervjusituasjonen, noe som gjorde det enkelt og etter hvert stille både omfattende og nærgående spørsmål.

Mine arbeidserfaringer i skolen har også hatt betydning i forskningsprosessen. Disse erfaringene bidro for eksempel til at jeg forsto de skoleinterne begrep og henvisninger til ulike arbeidsmetoder som mine informanter brukte, dette fordi vi hadde en felles referanseramme. Dette var positivt, men samtidig kan det være en viss fare fordi en slik “innenfra forståelse” kan ha ført til at viktig informasjon gikk tapt fordi jeg ikke så og hørte det samme som en person uten erfaring fra skolen kanskje ville ha gjort. Det er også en fare for at jeg kan ha tillagt begreper egne meninger uten å ha sjekket ut at mine informanter delte dette meningsinnholdet med meg. Jeg har forsøkt å unngå denne situasjonen ved å stille mange oppfølgingsspørsmål for å se at vi tilla faguttrykk og begrep samme meningsinnhold. Sett på en annen måte så er kjennskap til handlingenes kontekst viktig for at en som forsker skal kunne forstå handlingens betydning Kvale (1997).

Denne korte refleksjonen viser at forskning er en mangfoldig prosess og at den har vært styrt av valg som er basert på mine erfaringer, interesser, kunnskap om forskningsfeltet

samt av hvilke teoretiske perspektiver som oppleves å kunne belyse det aktuelle forskningsfeltet.

3.9.2 Epistemologiske og ontologiske vurderinger

Det er vanskelig å diskutere hva som velges bort og hva som inkluderes i en undersøkelse uten å gjøre epistemologiske og ontologiske vurderinger. Epistemologi handler om hva som er, eller skal være godtatt kunnskap innenfor et fag (Bryman 2008 s 13). I følge Schiefloe (2003) handler det også om hva som kan måles og hvordan målingene skal foregå. I ontologien stilles det spørsmål om hva som er virkelig, og hva som er viktig med det som omtales som virkelig (Kassah & Kassah 2009).

Ved å problematisere kunnskapsutvikling så stilles det spørsmål ved hvordan forskeren kommer frem til kunnskap. I denne forbindelse er det et viktig å belyse om den sosiale verden kan studeres med de samme prosedyrer som benyttes innenfor naturvitenskap (ibid 2008).

Bryman (2008) gjør rede for en positivistisk og en fortolkende epistemologisk posisjon. Den positivistiske posisjonen kan sies å representere det naturvitenskapelige syn på forskning og kunnskapsutvikling (Alvesson og Skjølberg 1994). I dette vitenskapssynet er det en dominerende ide at forskere kan samle inn data som foreligger i virkeligheten, systematisere dataen etter bestemte prosedyrer og presenteres resultatet som gjeldende kunnskap innenfor det felt som er undersøkt. (ibid 1994).

Alvesson og Skjølberg (1994) påpeker at dette er et vitenskapssyn som det kan være vanskelig å godta innenfor samfunnsvitenskap fordi forskning om naturgitte fenomen og den sosiale virkelighet er forskjellig. Kravet til objektivitet er derfor blitt møtt med kritikk fra mange samfunnsforskere, og et viktig argument i kritikken er knyttet til hensikten med vitenskapelig virksomhet (Kassah og Kassah i Gjærum 2011). I samfunnsfagene betraktes virkeligheten som et uttrykk for omfattende, dype og kontinuerlige prosesser som ikke er lett observerbart. En fortolkende epistemologi er derfor et alternativ som benyttes for å utvikle kunnskap om en kompleks virkelighet som betraktes som sosial konstruert. I følge Bryman (2008) er det behov for en logikk som får fatt i den mening aktører tillegger sine handlinger, det er forskjellig fra å utvikle kunnskap om den naturgitte orden. Hensikten med forskning i den sosiale virkelighet er med andre ord ikke bare å samle statiske sammensatte data i en observerbar virkelighet (ibid 1994). Fog (2001) sier at mennesker i et samfunn lever i en

felles biologisk og kulturell sammenheng og er gjennom dette forbundet med hverandre. Informanters utsagn om egne erfaringer i en sosial kontekst kan derfor bidra til å utvikle kunnskap om virkeligheten.

Dette arbeidet befinner seg innenfor en fortolkende epistemologi. Undersøkelsen er rettet mot mine informanters forståelse og erfaring i integreringsprosessen. Når virkeligheten betraktes som sosialt konstruert blir også kunnskapen som utvikles et resultat av den sosiale konstruksjonen. Kunnskapen som utvikles gjennom intervjuer betraktes som et resultat av forskerens og informantenes fortolkning av de fenomen som undersøkes (Kvale 1997). Begrepene objektivitet og nøytralitet blir dermed nedtonet og forskerens refleksjon omkring egen innvirkning på kunnskapsutviklingen blir desto viktigere (Alvesson og Skjølberg 1994). Refleksivitet betyr at forskeren konfronterer egne forestillinger og viser vilje til å stille spørsmålsteget ved sin egen måte å arbeide på (Malterud 2003).

Denne tilnærmingen innebærer at det som betraktes som virkelig vil være det informantene formidler som sine erfaringer og opplevelser i sin livsverden. Denne virkelighetsopplevelsen blir utsatt for forskerens fortolkninger når intervjuet analyseres. Kunnskapen som utvikles blir et resultat av både informantenes og forskernes erfaringer og opplevelser (Kvale 1997). Fog (2001) påpeker også at i enhver samtale er det to parter. Kunnskapen som utvikles i et kvalitativt dybdeintervju er skapt i relasjonen mellom forsker og informant. Sier noe om hva vi kan vite, hvor kommer kunnskapen fra og hvordan fremkommer den – fastlegger retningslinjene for hva som betraktes som gyldig kunnskap, hva som kan måles og registreres og hvilke krav som stilles til slik registrering

4 Presentasjon av empiri

De empiriske funn som diskuteres i oppgaven er fremkommet gjennom analyse av intervjuene. Disse funnene kan fremstilles på følgende måte:

- 1 Utfordringer i oppstarten knyttet til ulikt fokus hos lærergruppa og ledelsen i integreringsprosessen av Språkløftet.
- 2 Ledelsen gjorde et ledergrep som omhandlet at to lærere skulle fungerer som normsendere. Disse lærerne fikk i oppgave å jobbe med å innhente kunnskap om Språkløftet, samt introdusere Språkløftet på en allerede etablert arena for erfaringsdeling.
- 3 Empirien viser at ledernes grep endret karakter i løpet av integreringsprosessen, dvs. det foregikk bevegelser mellom svak og sterk involvering av ledergruppa.
- 4 Det er utviklet av en ny arena for å arbeide med flerspråklige barn ved skolen.
- 5 Empirien kan fortolkes som om at arbeidet har ført til forskjellige former for organisasjonslæring, samt læring hos det enkelte individ i organisasjonen.

Ved hjelp av relevant teori søker jeg å diskutere disse funnene. Empirien som foreligger gjør det hensiktsmessig å dele opp drøftingen i to deler. I den første delen av drøftingen vil jeg redegjøre for, og diskutere data som omhandler bakgrunnen for at ledelsen ønsket å igangsette Språkløftet ved sin skole. Videre ser jeg disse empiriske funnene i lys av de utfordringer ledelsen gav uttrykk for at de erfarte i oppstarten med arbeidet av Språkløftet. Jeg vil også se på hvilke ledergrep som ble benyttet for å imøtekomme utfordringene.

Den andre delen av analysen omhandler ledernes evaluering av integreringsprosessen som ble gjort midtveis i arbeidet med Språkløftet. Videre diskuteres de nye ledergrepene som ble gjort på bakgrunn av evalueringa. Til slutt vil jeg drøfte data som tyder på at det har foregått både organisasjons og individuell læring som et resultat av arbeidet med Språkløftet.

4.1 Startskuddet

Dataen viser at ledelsen registrerte en økning av flerspråklige elever ved skolen. Ledelsen vurderte at utfordringene knyttet til disse elevene ville berøre et økende antall lærere utviklingen fortsatte. Ledelsen sine vurderinger var de samme som rådmannen i kommunen, hun hadde sagt at skolene ville oppleve en økning av flerspråklige elever i skolen. Språkopplæring for fremmedspråklige elever ble et viktig satsningsområde for ledelsen og de bestemte seg for å søke kommunen om å få delta i Språkløftet, skolen kom med i prosjektet.

Ledelsen ved skolen har som en overordnet oppgave å sikre en god opplæring for alle elevene ved skolen, de var derfor nødt til å fokusere på ei utfordring som de så ville bli mer aktuell. Dette kan forstås slik at ledelsen er opptatt av hvilke muligheter de har for å nå overordnede mål gjennom handlingsrommet som det eksisterende regelverk gir. Ledelsens bestemmelse om å igangsette en organisasjonsutvikling med å integrere Språkløftet kan forstås som innovativ administrativ ledelse (Fuglestad og Lillejord 2007). Ledelsens fokus kan tolkes som at for å møte nye utfordringer fra samfunnet ønsket ledelsen å integrere ny kunnskap i organisasjonen, slik at skolen på en best mulig måte kunne ivareta sine forpliktelser ovenfor elevene og samfunnet. Dette kan forstås som om at ledelsen ønsket å sette i gang en utviklingsprosess i organisasjonen. Ledelsens ønske om å integrere språkløftet i organisasjonen kan forstås i lys av Garvins (2003) organisasjonsutviklingsteori som blant annet sier noe om at organisasjon må kunne skape, opprettholde og overføre kunnskap for å ivareta sine forpliktelser. Dette ser vi blant annet ved at organisasjonen modifiserer og endrer sin atferd (Garvin 2003).

Ledelsens ønske om å integrere Språkløftet kan samtidig betraktes som en sosial konstruksjonsprosess. I Berger og Luckmans (2006) perspektiv er det slik at den sosiale konstruksjon av virkeligheten foregår kontinuerlig og sentralt i konstruksjonsprosessen er eksternaliseringsprosesser. Når organisasjoner betraktes som sosiale konstruksjoner vil det foregå kontinuerlige eksternaliseringsprosesser som innebærer både rekonstruksjon av allerede eksisterende strukturer, og konstruksjon som gir rom for endringer i strukturene (Berger og Luckman (2006). I dette perspektivet kan ledelsen fokus fortolkes slik at ved å introdusere Språkløftet i organisasjonen søker de å sette i gang eksternaliseringsprosesser som de ønsker skal bidra til ending i organisasjonens struktur. Fokus på konstruksjonsprosessene innad i organisasjonen er viktig for at de skal bli mest mulig hensiktsmessig for de oppgavene organisasjonen er satt til å løse (Hatch 2001).

Dette kan forstås slik at ved å starte arbeidet med å integrere Språkløftet i organisasjonen holdt ledelsen et fokus på utfordringer som skolen som organisasjon i økende grad ville stå ovenfor. De valgte å starte en prosess hvor de søkte å endre både organiseringen av grunnleggende norsk undervisningen og hvordan de samtlige ansatte skulle tilnærme seg flerspråklige elever i klassene. Ledergrepet med å endre på GRN undervisningen kan sees på som det Wadel beskriver som utøvelse av reproduktiv pedagogisk ledelse. Dette fordi lederen definerer hva som skal læres og hvordan det skal læres, mens de ansatte skal tilegne seg dette (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 2007). Dette kan også sees på som en form for top-down styring der lederne setter rammene for tiltaket (Selznic 1984). Igangsettelsen av Språkløftet kan forstås som om at ledelsen brukte den posisjonsmakten som lå i deres roller for å fylle sine forpliktelser som ledere. De måtte styre organisasjonen inn i en utvikling og gjennom dette frembragte de ei endring (Engelstad 2009).

4.2 En delt lærergruppe

Funn i datamaterialet viser at lærergruppens motivasjon for å delta var forskjellig. Igangsetting av Språkløftet var hovedsakelig ledelsen sitt fokus, samt to lærere som hadde videreutdanning som var rettet inn mot flerspråklige elever i skolen. Lærerne som jobbet med GRN undervisning viste også en interesse for de arbeidsverktøyene som Språkløftet brakte med seg inn i organisasjonen og for de fremtidsrettede tankene til ledergruppa. Disse lærerne var imidlertid i mindretall ved skolen. De fleste lærere hadde ikke GRN undervisning og på daværende tidspunkt hadde bare et fåtall lærere flerspråklige elever i klassene sine. Rektor påpeker:

”Da vi startet opp med Språkløftet så sto nok GRN lærerne våre ganske alene med oppgavene. De viste en stor interesse for de arbeidsverktøyene Språkløftet hadde med seg inn i skolen, mens lærerne som ikke hadde undervisning med flerspråklige elever ikke hadde behov for denne kunnskapen. Vi så imidlertid at tendensen gikk mot flere flerspråklige elever og ønsket et fokus inn både på den resursen denne elevgruppen er, og de utfordringene som ligger i det å ha elever som er flerspråklig og snakker dårlig norsk. Dette fokuset ønsket vi at alle lærerne skulle ha”.

Studien viser at lærerne som ikke jobbet med flerspråklige elever visste lite om hva det innebar å jobbe med denne elevgruppen. Informantene forteller at disse lærerne ikke ønsket å bruke tid på å lære noe om flerspråklige elevers utfordringer eller delta i utviklingsprosessen knyttet til Språkløftet. Empirien viser at disse lærerne opplevde sin hverdag som hektisk og ønsket å bruke sine ressurser på det som var utfordringene de så ”her og nå”. Rektor gav uttrykk for:

”lærerne har en hektisk arbeidssituasjon og de tenderer i stor grad til å sette fokus inn på den arbeidssituasjonen de står i her og nå. Lærerne er imidlertid lojale mot det vi i ledelsen ber dem jobbe med, men det blir vanskelig å skulle bruke tid på noe som ikke er en utfordring i det daglige. Dette skjer fordi lærerne har en veldig presset arbeidssituasjon. Det er noe vi i ledelsen har full forståelse for, for vi har jo gått i de skoene selv i mange år”.

Denne situasjonen kan forstås slik at ledelsen sto i en situasjon hvor utfordringen var at en del av lærergruppen og lederne hadde ulik oppfatning knyttet til både involveringen i, og integrering av Språkløftet i organisasjonen. Lærerne handler ut fra situasjonen her og nå, mens lederne måtte rette fokuset fremover og planlegge langsiktig. Dette kan forstås som en målkonflikt mellom aktørene i organisasjonen. Målkonflikter i organisasjoner kan være utfordrende og krever innsats fra ledelsen for å etablere en felles forståelse av ledelsens målsetninger (Morgan 1986).

Studien viser at ledelsen grep fatt i denne utfordringen ved å motivere de ansatte til å etablere en felles forståelse for hvorfor arbeidet med å integrere Språkløftet var viktig. I følge Senge (1990) er organisasjonsmedlemmenes ønske om utvikling og læring viktig for organisasjonslæring (Senge 1990). Ledelsens grep i møte med en delt lærergruppe kan forstås slik at det ble viktig for ledelsen å motivere lærerne slik at deres fokus ble flyttet fra de dagligdagse gjøremål og mot de aktiviteter ledelsen ønsket å ha fokus på. Dette kan forstås slik at ved å gjøre dette ledergrepet så gikk ledelsen inn i en designerrolle. I følge Schein (1985) er det behov for at ledelsen inntre i rollen som designer slik at det etableres en felles visjon, i dette tilfelle for hvordan håndtere Språkløftet. Handlingene kan betraktes som om at ledelsen utøver makt ved å styre sosialiseringssprosessene i organisasjonen. Dette innebærer at lærerne som ikke anser Språkløftet som viktig søkes påvirket til å endre sin forståelse og utvikle en mer fremtidsrettet og strategisk tenkemåte (Senge 1990). Dette ledergrepet kan

betraktes som en top-down styring fra ledelsen som setter i gang aktivitetene, utvikler regler og rammer inn samhandlingen (Selznic 1984).

4.3 Endringsarbeidet- lærere som normsendere

Det neste funnet som skal diskuteres er et av grepene som ledelsen benyttet seg av i forsøket på å etablere en felles forståelse blant alle lærerne for hvorfor arbeid med å integrere Språkløftet var viktig. Empirien viser at ledergrepet innebærer en viss ansvarsoverføring fra ledelsen til to lærere i kollegiet. To utvalgte lærere som arbeidet som klassestyrere skulle bruke tid på å styrke integreringsprosessen av Språkløftet i kollegiet. Disse lærerne hadde ikke GRN undervisning. Lærerne som skulle jobbe med Språkløftet fikk mye ansvar og frihet i oppstartsfasen og empirien viser at det ble brukt mye tid på å innhente kunnskap om Språkløftet. De to lærerne som fikk denne oppgaven representerte skolen på alle møter, konferanser og kurs som ble holdt i regi av Språkløftet. Dataen viser at ledelsen ikke deltok aktivt inn i arbeidet rundt Språkløftet på dette tidspunktet, de var imidlertid tilgjengelige diskusjonspartnere for de to lærerne. Studien viser at ledelsen hadde valgt to lærere til å jobbe med teamet som var svært engasjerte og som ønsket at Språkløftet skulle innføres i skolen. Inspektøren oppsummerer dette ved å si ” *De brant for jobben*”.

Empirien viser videre at ledelsen oppfattet begge lærerne som erfarne og særdeles dyktige. Videre har begge lærerne tidligere hatt flerspråklige elever i klassen sin, lærerne hadde syntes at det var spennende å jobbe med denne elevgruppen. Lærerne hadde derfor utviklet en viss forståelse for de utfordringer flerspråklige elever brakte med seg. Dataen viser at lærernes arbeidsoppgaver, kvalifikasjoner og status i lærergruppa var viktig medvirkende årsaker til at disse lærerne fikk i oppgave å arbeide med integrasjonsprosessen av Språkløftet. Rektor beskriver lærerne som resurssterke:

“Det er lærere som har jobbet lenge og som har forskjellig utdanningsvei. Den ene læreren har mest utdanning av alle ansatte, inkludert meg som rektor. Begge lærerne fikk mange tilhørere i gruppa da de begynte å fortelle om hva de jobbet med i Språkløftet”.

Inspektør beskriver blant annet at: *«Dette var lærere som absolutt har tilhørere i personalgruppa. Det har vært en suksessfaktor».*

Lærernes formelle sterke posisjon gjenspeiles også i at begge lærerne hadde klassestyreransvar på småtrinnet. I dataen fremkommer det at klassestyrere har mye ansvar. De har blant annet et overordnet ansvar for læringsprosessene i elevgruppa, og hovedansvaret for kontakten mellom skole og den enkeltes elevs hjem. Klassestyreransvaret tildeles i stor grad erfarne lærere som er dyktige på å følge opp elever og foresatte.

Grepet ledelsen benyttet seg av ved å delegere arbeidet med Språkløftet til to lærere kan fortolkes som at lederne søker å benytte de to lærerne for å forankre Språkløftet blant andre ansatte i organisasjonen og øke mulighetene for en integrering av Språkløftet. Ledergrepet gir rom for at lærerne kan bli mer aktive i selve integreringsprosessen når de får frihet til, og rom for, å heve sin kompetanse uten at ledelsen griper direkte inn. Dette kan betraktes som om at ledelsen åpner for at lærerne arbeider selvstendig i utviklingsarbeidet og opparbeider et eierskap til integreringsprosessen knyttet til Språkløftet. Ledelsens grep kan slik være et uttrykk for produktiv pedagogisk ledelse (Wadel 1990). Dette da dataen viser at ledelsen vektlegger refleksjonsprosesser hos de to deltakerne. De ledede deltar aktivt gjennom å lære til seg (Fuglestad og Lillejord 2007).

Ledelsen hadde ingen faste møtepunkter med de to lærerne, men både rektor og inspektør understreket at de praktiserer ”åpen dør” og forteller at de to lærerne hadde en lav terskel for å ta kontakt. Ledelsen tok også kontakt med lærerne dersom de lurte på noe i denne fasen. Inspektøren beskriver dette som en naturlig dialog mellom ledelsen og lærerne som jobbet med Språkløftet.

Det at lederne uttalte at de to lærerne skulle bidra til å forankre Språkløftet i organisasjonen kan tolkes som om at disse lærerne blir normsendere for Språkløftet (Schieffloe 2011). I dette begrepet ligger det en forestilling om at aktører aktivt søker å etablere, og eventuelt underbygge eksisterende normer i organisasjonen som kan bidra til å styrke integreringsprosessen av Språkløftet. Det er mulig at normsendere kan påvirke lærernes mentale modeller (Senge 1990) slik at deres forståelse av hvorfor arbeidet med Språkløftet er viktig for deres skole endres. Dette kan forstås som om at ledelsen søker å få lærerne til å lære fra seg (Fuglestad og Lillejord 2007). Diskusjonen tyder på at denne fasen er preget av bottom-up tenkning (Selznick 1984). Dette da ledelsen i stor grad overlater til lærerne å fortolke og gjøre lokale tilpasninger i Språkløftet. Ved å gjøre dette grepet overførte ledelsen ansvar og beslutningsmyndigheten til de ansatte. De ansatte fikk makt til å definere aktiviteter og innhold og slik kan de bidra til å utvikle organisasjonen (Engelstad 2009).

Ledernes valg av disse lærerne kan også forstås som om at ved å velge aktører som har en sterk formell posisjon som beslutningstakere i saker tilknyttet egen klasse, benytter lederne seg av den formelle strukturen i organisasjonen for å få økt fokus på integreringsprosessen av Språkløftet. Selznick (1984) påpeker at den formelle strukturen definerer roller og lederroller som er tillagt en formell makt til å beslutte på vegne av de andre deltagerne i organisasjonen. De formelle strukturene skal ivareta organisasjonens mål (Selznick 1984), ved å velge lærere som har formelle sterke posisjoner kan muligheten for å etablere et felles fokus i integrasjonsprosessen økes

Dataen kan også fortolkes slik at ledelsens valg av hvem som skulle ha et spesielt ansvar for integreringen av Språkløftet også kan ha sammenheng med at lærerne hadde en sterk uformell posisjon i arbeidsmiljøet. Ved å benytte aktører som har sterk innflytelse og kanskje anses som uformelle ledere, søker ledelsen å samle kollegiet for å få til en koordinert satsning på integreringen av språkløftet. Dette ledergrepet kan betraktes som om at ledelsen er bevisst at de formelle strukturene ikke koordinerer mennesker i en organisasjon (Selznick 1984) og at skolens uformelle strukturer (Selznick 1984) kan være en ressurs i integrasjonsarbeidet. Dette fordi de uformelle strukturene omhandler samspillet mellom aktørene i organisasjonen og knyttes til at alle har en personlighet, spesielle interesser og ønsker som vedkommende spiller ut i organisasjonen. Dette gir blant annet muligheter for at aktørene kan utvikle uformelle lederroller i organisasjonen (ibid). Uformelle lederroller er en del av hierarkier av mennesker, som ikke er nedfelt noe sted. Tiller (2009) kaller de uformelle strukturene og rollene for “det som ligger i veggene” i en organisasjon, og som har utviklet seg gjennom organisasjonens indre liv (Tiller 2009).

Dataene som beskriver lærerne som hadde ansvaret for integreringen av Språkløftet viser til to lærere som har markert seg positivt både i formelle roller som klassestyrere og i uformelle roller som kunnskapsrike drøftingspartnere for både ledere og andre i kollegiet. Det at aktørene har sterke formelle og uformelle roller kan tyde på at lærerne hadde mye makt i organisasjonen. Makt kjennetegnes ved at den utvikler seg i relasjoner mellom mennesker der det foregår kontinuerlige forhandlinger om hvem den enkelte skal få lov til å være i en relasjon, og hvem som skal få lov til å definere situasjonen (Goffman 1974). Makt er med andre ord et relasjonelt begrep (Engelstad 2009). Det er mulig at ledelsen grep er et resultat av at de har vært bevisst at disse aktørene har makt gjennom både formelle og uformelle roller.

Generelt sett så kan aktører som har sterke formelle og uformelle roller være både til nytte og en trussel for ledelsen (ibid). Diskusjonen tyder på at her har lærerne vært til nytte for

ledelsen fordi ledelse og utvalgte lærere har «dratt i samme retning». Gjennom sine formelle og uformelle roller har lærerne hatt stor mulighet for å påvirke og motivere kollegiet til å engasjere seg i integreringsprosessen. Det at ledelsen velger disse lærerne kan kanskje være et uttrykk for at lederne er bevisst at den uformelle strukturen kan styrke den formelle, og at et positiv samspill mellom formell og uformell struktur kan være avgjørende for hvor vellykket integreringsprosessen blir. Ledernes satsning på erfarne og posisjonssterke lærere kan vurderes til å være et viktig grep i prosessen med å integrere Språkløftet i organisasjonen. Dette fordi uformelle strukturer kan påvirke en organisasjon like sterkt som formelle strukturer (Tiller 2009). Beslutningen om å velge disse lærere kan også forstås som et ledergrep der lederne har mulighet for å benytte disse to normsenderne på flere arenaer. Ved å gjøre dette grepet benyttet også ledelsen seg av posisjoner som lærerne har brukt tid på å bygge opp i organisasjonen, dette kan tolkes som at ledelsen benyttet seg av etablerte egenskaper i organisasjonen for å fremme integreringen av Språkløftet. Inspektør påpeker at de ikke ville gitt disse oppgavene til nyansatte lærere, dette da de ikke ville hatt verken erfaring eller posisjon i lærergruppa til å gjennomføre de oppgavene som lå til Språkløftet.

Beslutningen om hvilke lærere som skulle få mulighet til å arbeide med Språkløftet ble tatt av ledelsen og ble ikke drøftet med det øvrige personalet. Dette ledergrepet kan sees i lys av Selznic (1984) sitt begrep om top- down ledelse. Top-down ledelse innebærer blant annet at ledelsen setter rammer rundt oppgaver som de ansatte skal gjøre. Da ledelsen valgte å delegere arbeidet med Språkløftet til to ansatte i lærerstaben, satte de klare rammer for hvem som skulle jobbe med Språkløftet.

4.3.1 Bruk av etablerte strukturer - arena for erfaringsdeling

Empirien viser at det eksisterer en positiv holdning til erfaringsdeling i kollegiet. Både ansatte og lederne ved skolen er opptatt av dette selv om de ikke alltid lykkes. Rektor sier blant annet at: *«Det er ikke alltid vi får det til, men vi vil ha erfaringsdeling»*

Inspektør forteller også at: *«En del frikjøping fra undervisning har forekommet for å gi lærerne tid til å legge frem ting i plenum»*.

Studien viser videre at aktørene har etablert en arena for erfaringsdeling og for å få økt fokus på Språkløftet definerte ledelsen arbeidet med Språkløftet inn på denne arenaen. Den etablerte arenaen for erfaringsdeling var et fast møte i uka der både lærere og ledere hadde pliktig oppmøte. Møtet varte i to og en halv time. Dataen viser at ledelsen legger vekt på at

lærerne kjenner arenaen og de ansatte har kunnskap om rutinene rundt dette med erfaringsdeling. Rektor uttaler blant annet at: *«dette med erfaringsdeling er en struktur vi har etablert over år, vi ønsker å ha den og alle kjenner til den»*

På disse møtene fikk lærere som har vært på kurs eller som jobber med noe som er interessant for resten av lærerstaben taletid. Denne taletiden innebar at samtlige lærere som arbeidet med noe interessant, eller deltok på kurs, fikk mulighet til legge frem det de jobbet med i plenum. Dette som et ledd i arbeidet med å spre og dele kunnskap i lærergruppa.

Rektor gir blant annet uttrykk for at: *«Lærerne fikk legge frem det de lærte på møtene i skolen, på denne måten deler de erfaringene sine»*. Inspektør utfyller det rektor sier ved å si at:

“Vi har satt av tid til pedagogisk utviklingstid. Her skal lærerne dele erfaringer og kunnskap de har tilegnet seg på og utenfor skolen. Noen ganger plukker vi ut enkeltgrupper og av og til enkeltpersoner. Dette systemet benyttet vi oss av for å spre kunnskapen om Språkløftet i kollegiet”.

I empirien fremkommer det videre at ledelsen tidligere hadde gjort erfaring med at lærergruppa viste interesse for det kollegaer delte i dette forumet. Ledelsen hadde også erfaring med at dersom det ble lagt opp til etterarbeid etter ei erfaringsdeling så fulgte lærerne dette opp.

Dette kan forstås slik at ved å definere inn arbeidet med Språkløftet på denne arenaen benyttet ledelsen seg av allerede etablerte strukturer i organisasjonen for å påvirke integreringsprosessen av Språkløftet. Dataen viser vider at ledelsen gav normsenderne i oppgave å legge fram og dele kunnskap om Språkløftet for et samlet kollegie på denne arenaen. Dette kan forstås slik at lederne gjennom dette grepet også legger vekt på at lærerne som arbeider med Språkløftet skal få rom til dele sine erfaringer på en formell arena. Uten mulighet for å dele sine erfaringer på en formell arena er det en fare for at aktørene kan oppleve sin kunnskap som lite verd i organisasjonen fordi den avvises av mange i kollegiet. Dette kan over tid bidra til at lærernes motivasjon for å arbeide aktivt med erfaringsdeling blir mindre, noe som kunne skapt nye utfordringer for ledelsens forsøk på å integrere Språkløftet. Den enkelte ansatte har behov for å se arbeidet sitt som meningsfylt og nyttig og som en del av en helhet (Hackmann 1980).

Ved å definere erfaringsdelingen inn på den formelle og kjente arenaen tilrettelata ledelsen for at de ansatte fikk bidra med kunnskap inn i organisasjonen, diskutere og bruke eget skjønn i vurderingene. Denne arbeidsformen vil kunne bidra til at de ansatte føler et sterkere ansvar for arbeidsoppgavene (Hackmann 1980). Ved å gjøre de ansattes kunnskap viktig for organisasjonen bidrar ledelsen til å la de ansatte utvikle et eierforhold til jobben sin, og legge til rette for kritisk tenkning og dialog (Selznic 1984).

Ledergrepet kan forstås som et resultat av at ledelsen fortsatt måtte forholde seg til utfordringer knyttet til at de fleste i lærergruppa ikke viste særlig interesse for Språkløftet. Rektor påpeker at: *“Vi måtte spre kunnskapen, vi har mange grupper med GRN i år fordelt på forskjellige grupper”*.

Dette ledergrepet kan betraktes i et top-down perspektiv (Selznic 1984). Ledelsen definerer hva som skal være aktiviteten på arenaen og hvem som skulle ha hovedansvaret. Diskusjonen tyder på at ved å benytte seg av en etablert praksis for erfaringsdeling forsøker ledelsen å sikre at kunnskap som enkeltindivider innehar blir delt i personalgruppa på en effektiv måte. På den etablerte arenaen for erfaringsutveksling kan den enkeltes aktørs kunnskap bli et felles eie, noe som er sentralt i en lærende organisasjon som bygger på å skape, opprettholde og overføre kunnskap (Garvin 2000).

Det at ledelsen velger en etablert arena som lærerne opplever som positiv for erfaringsdeling, kan betraktes som et strategisk grep der ledelsen søker å øke de ansattes interesse for Språkløftet i en positiv sammenheng fordi arenaen er kjent for å fungere med hensyn til erfaringsdeling. Informantene sier at de gjennom dette søkte å etablere rutiner for erfaringsdeling knyttet til Språkløftet og at hensikten var å øke lærernes kompetanse knyttet til Språkløftet og dermed bli i stand til å gi et bedre tilbud til de fremmedspråklige elevene. Dataen viser at ledelsens grep innebar en endring i arenaens rutiner da de ikke la opp til etterarbeid etter møtene fordi mange lærere som hadde pliktig oppmøte ikke jobbet med flerspråklige elever.

Det er mulig at også denne endringen bidro til en mer positiv holdning i kollegiet til Språkløftet fordi det ikke innebar bruk av tid utenom møtene. Tilretteleggelse for at de ansatte får delt sin kunnskap med resten av personalet kan også forstås som om at ledelsen løfter de ansattes kunnskap ut i organisasjonen, og søker å gjøre den til en del av organisasjonens kunnskapsbase. Gjennom dette arbeidet blir hele lærerkollegiet tatt med i innføringsprosessen av Språkløftet, noe som er viktig i en organisasjonsutviklingsprosess (Garvin 2000).

Etablering og videreutvikling av en fast struktur for erfaringsdeling kan anses som et ledergrep som ivaretar formidling og spredning av kunnskap som finnes i organisasjonen. Garvin (2003) sier at organisasjonen må ha en effektiv måte å overføre kunnskap på, både inn og innad i organisasjonen. Slike ledergrep vil kunne bidra til at de ansatte føler en sterkere forpliktelse ovenfor sin organisasjon (Hackman mfl 1980). Felles arenaer for erfaringsdeling er også viktig fordi diskusjoner og felles refleksjon bidrar til at det foregår sosialiseringsprosesser som kan bidra til å skape et felles fundament og forståelse for nødvendigheten av Språkløftet og hvordan Språkløftet kan innføres i organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (1995) omtaler aktivitetene der kunnskap diskuteres og vurderes en form for rettferdiggjøringsprosesser. I dette ligger det en forstilling om at kunnskap som skal integreres i organisasjonen må bli rettferdiggjort som viktig kunnskap for de ansatte hvis integreringsprosessene skal lykkes. Når aktørene er samstemte vil etablering av nye rutiner og dermed nedfelling av læring i strukturen være mulig (Nonaka og Takeuchi 1995).

Fokus på etablerte strukturer for erfaringsdeling kan også forstås ut fra Wadel (1990) sine teorier om pedagogisk og administrativ ledelse. Det er da mulig å betrakte disse ledergrepene som ble gjort knyttet til erfaringsdeling som en form for administrativ ledelse. Wadel (Fuglestad og Lillejord 2007) omtaler administrativ ledelse som det å holde fokus på regelverk og systemer, da blant annet for å sikre effektivitet i og ei god fungering. Det å ha et system for erfaringsdeling i denne organisasjonen kan bidra til at eksternaliseringsprosessene i organisasjonen kan bidra til endringer, og at det er et godt driv i utviklingsarbeidet. Ledergrepet som ble gjort med å benytte seg av en etablert arena for erfaringsdeling kan betraktes som hensiktsmessig fordi studien viser at det skaper engasjement i ei personalgruppe som ikke helt skjønnte hvorfor ledelsen ønsket å satse så tungt inn på Språkløftet.

4.4 Nye utfordringer – svak organisasjonslæring

I dataen fremkommer det at erfaringsdelingen førte til små endringer i organisasjonen. Dette kan forstås som ei ny utfordring for ledelsen for de ønsket ei større endring i organisasjonens strukturer. Empirien viser at endringene som kom som følge av erfaringsdelingen og arbeidet som ble gjort av de to lærerne blant annet innebar at GRN lærerne utviklet konkrete verktøy for å jobbe med norskinnlæringen til flerspråklige barn. Disse lærerne fikk også tips om

hvordan de skulle utvikle undervisningsmateriell gjennom Språkløftet. Rektor konkretiserer dette med å si at: *“De fikk tipsliste om hva de skulle kjøpe inn og utvikle for begrepstrening”*. Inspektøren påpeker at

“GRN lærerne fikk mange gode tips til hvordan de skulle jobbe med flerkulturelle barn, men de jobbet ganske så alene med tilpasninger rundt det flerkulturelle, det var en lang vei å gå for å få alle i lærerstaben med i denne tenkningen, det ble ikke ei utvikling for hele organisasjonen slik vi ønsket, vi plagdes med å komme videre”.

Denne situasjonen opplevde ledelsen som en utfordring. Dette kan forstås i lys av Argyris og Schön (1978) sin teori om organisasjonslæring og her spesielt deres begrep om enkeltkretslæring. Prosessen med å innføre Språkløftet kan forstås slik at lærerne som drev på med GRN undervisning klarte å nyttiggjøre seg av enkeltelementer fra erfaringsdelinga. De utviklet blant annet enkle undervisningsmetoder ut fra tipslisten og undervisningsopplegget ble sporadisk brukt i undervisningen. Denne utviklingen bidrar slik til en endring i noen læreres atferd i klasserommet. Det foregår en viss tilpasning til nye krav, noe som er et viktig element i enhver pedagogisk aktivitet. Inspektør sier det slik:

“Undervisningsmetodikk er alltid i utvikling på en skole, eller i alle fall på vår skole. Knyttet opp til undervisning vil det alltid være utfordringer, det er jo jobben vår å håndtere det. Disse utfordringene som handler om undervisning vil være konkrete og foreløpige utfordringer som lærerne er utdannet til å håndtere, de kommer på løpende bånd”.

Inspektørens uttalelse kan sees på som at hun argumenterer for at den utviklingen som hadde skjedd i organisasjonen er noe som skjer hele tiden i en skole. Det er overflatiske og små endringer som kjennetegner utviklingen og dette kan forstås som om at det har foregått en enkeltsløyfet læring i organisasjonen (Argyris 1990). Ønsket om å integrere Språkløftet kan forstås som om at ledelsen ønsker mer dyptgripende endringer, endringer som kan betraktes å være resultat av ei dobbelkrets læring (Argyris 1990). Diskusjonen tyder på at en mer dyptgripende organisasjonslæring hadde ikke funnet sted i forbindelse med Språkløftet etter at det ble definert inn på den formelle arenaen for erfaringsdeling.

4.5 Evaluering av utviklingsarbeidet

Diskusjonen viser at integreringen av Språkløftet hadde førte til en mindre utvikling i undervisningssituasjonen til GRN lærerne, de andre lærerne var ikke berørt av den metodikken som Språkløftet førte med seg inn i organisasjonen. Ledelsen ønsket at Språkløftet skulle integreres på en måte som førte til større endringer i organisasjonen, og valgte derfor å gjennomføre et ledergrep hvor de brukte tid på å evaluere det arbeidet som var gjennomført. Dette grepet kan tyde på at ledelsen søker å forstå hva som ikke fungerte i integreringsprosessen, hvorfor ledergrepene ikke fungerte som de ønsket, og hva som skulle endres for at de skulle nå målet. Evaluering av prosesser som ikke har fungert optimalt fører til bedre innsikt og forståelse og en godt evaluert prosess gir de beste mulighetene for å lykkes i det videre arbeidet (Garvin 2000). Etter å ha evaluert innføringen av Språkløftet definerte ledelsen at utfordringene som lå foran dem i hovedsak dreide seg om at prosjektet trengte en ledelse som samlet trådene og skapte samarbeidsarenaer. Rektor utdyper at:

“Vi ønsket å forankre prosjektet i ledelsen, slik at vi kunne være med på utviklinga, være tett på og fordele arbeidsoppgaver, dette ble inspektør sin oppgave. Inspektøren kunne gå inn å ta ledergrep, kalle inn til møter slik at lærerne ikke ble enslige øyer, sikre kontinuitet og organisasjon. Inspektøren skulle skape arena for å snakke om utfordringene”.

Denne situasjonen kan ansees å være en skillevei i arbeidet med å integrere Språkløftet i organisasjonen. Det neste funnet som skal diskuteres er at ledelsen gav uttrykk for at løsningen for å få integrert Språkløftet i organisasjonen var å ta en mer styrende rolle i integreringsprosessen. Prosessen med å integrere Språkløftet i organisasjonen gikk med andre ord over i en ny fase med ei ledergruppe som skulle ta et tydeligere ansvar og være mer synlig. Ledelsesstrategien som ledelsen bestemte seg for å benytte kan forstås som å ha innslag av det Selznic (1984) kaller en «top-down» ledelse. En slik ledelse innebærer at lederne styrer prosjektet. De setter rammer rundt det som skal gjøres og videreformidler det til de ansatte. De gir deretter de ansatte rom for å diskutere og komme med sine meninger, men ledelsen står fritt til å ta tilbakemeldinger til etterretning eller forkaste dem (Selznick 1984). Dette ledergrepet kan forstås slik at ledelsen overtar ansvar og aktiviserer den makt de har mulighet for å bruke i kraft av sin posisjon for å styrke integreringsprosessen av Språkløftet, men de inviterer sine ansatte med inn som drøftingspartnere. Dette ledergrepet kjennetegnes

av det Wadel (1990) kaller utøvelse av produktiv pedagogisk ledelse. Gjennom dialogen med de ansatte så sikrer ledelsen at de starter og opprettholder refleksjonsprosesser hos de ansatte. Lederen er bevisst på at det er i denne prosessen at læringen finner sted (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 2007). Dette kan forstås slik at det blir lagt sterkt føringer på sosialiseringprosessen ved bruk av denne strategien.

Ledergrepet kan også sees i lys av Senges (2001) teori om at organisasjonsutvikling betinger en aktiv ledelse og videreutvikling i en organisasjon innebærer i hovedsak å utvikle en lærende organisasjon. For å få dette til må arbeidet starte og være befestet i ledelsen (ibid). Ledergrepet kan forstås slik at lederne inngår i designerrollen igjen for å få til organisasjonslæring Schein (1985). De søker å styre prosessen slik at det etableres en felles visjon for Språkløftet fordi et felles eierforhold kan bidra til at alle ser det som sitt ansvar å arbeide etter den etablerte visjon (ibid). Det er interessant å diskutere hvordan dette ledergrepet ble tatt imot i lærergruppa, og om ledelsen klarte å få integrert Språkløftet gjennom denne handlingen.

4.6 Organisasjonskultur - og etablering nye arenaer

Det neste funnet som skal diskuteres viser at organisasjonskulturen kan være viktig for hvordan en integreringsprosess utvikler seg. Organisasjonen har hatt en struktur over mange år der de ansatte arbeider sammen i grupper som omtales som trinnteam. Lærernes arbeidsoppgaver og ansvarsområder knytter dem de ulike teamene. Lærerne som er knyttet opp til arbeid på 4. trinn har for eksempel ett team hvor de jobber sammen, videre så har lærerne som jobber med spes. ped. tilknytning til et annet team. Noen lærere har tilhørighet i ett team, andre i flere. For eksempel vil en lærer med all sin undervisning på 4 trinnet være bare knyttet opp til dette teamet, en lærer som underviser på 1 og 2 trinn vil være knyttet opp til to team. Videre så er det et eget team til spes ped undervisning. Teamene er en av bærebjelkene i organisasjonen, og mye av lærernes arbeid tar form på denne arenaen. Dette kan forstås slik at verdien av å jobbe i team er viktig i organisasjonens kultur og satsningen på team forteller at ”slik gjør vi det hos oss” (Bolman og Deal 2009). Dataen viser imidlertid at det ikke var etablert noe team for de lærerne som jobbet med flerspråklige barn, hverken for de som jobbet med GRN undervisning eller de som var klassestyrere for flerspråklige barn. Disse lærerne hadde ikke denne samarbeidsarenaen for å jobbe med utfordringer knyttet til

flerspråklige barn. Ledelsen beskriver at dette var problematisk. Inspektøren sier ” *Lærerne som jobbet med flerspråklige barn hadde ingen egen arena å møtes på, det var ei utfordring for oss.* ”

Lærerne som ikke hadde mulighet til å jobbe i team knyttet til flerspråklige elever mistet blant annet muligheten til å jobbe sammen med andre som hadde samme fokus på undervisningen for sine elever. De hadde ikke en felles arena der de kunne utvikle års- halvårs eller ukeplaner i fellesskap. Lærerne som jobbet med flerspråklige elever manglet også muligheten for samlet å møte ledelsen ved behov slik som lærerne i etablerte team hadde mulighet for. Empirien viser også at dersom det oppstår spesielle situasjoner så har ledelsen mulighet til å gå inn i teamene uten en invitasjon. Rektor sier:

“Teamene er lærerens hovedarena for samarbeid, hjelp og erfaringsutveksling. Det er her mye av arbeidsoppgavene til lærerne løses. Lærerne jobber selvstendig i team, jeg er tett på i perioder der lærerne eller jeg finner det hensiktsmessig. Det kan være ved vanskelige/ alvorlige hendelser som er knyttet til trinn”.

De etablerte teamene i organisasjonen kan betraktes som en arena for samhandling og utvikling hvor læring gjennom dialog står sentralt, dersom vi ser nærmere å dette så ser vi at lærerne for de for flerspråklige elevene manglet noe mer enn bare en arena for diskusjon. Arbeidet i team har mange likhetstrekk med det Bolman og Deal (2009) kaller selvstendige grupper. Begrepet kan forstås som del av organisasjonen hvor de ansatte får rom for å jobbe selvstendig, og læringsprosesser gjennom dialogen står i sentrum. Bolman og Deal (2009) legger vekt på at de ansatte arbeider på en måte som blant annet fremmer selvstendighet og ansvarsfølelse og at gruppens ansvarsområde varierer ut fra arbeidsoppgavene. Det som er viktig er at den selvstyrte gruppen er tilstrekkelig uavhengig til å kunne ivareta sine oppgaver uten vesentlig støtte utenfra (ibid). Det faktum at ledelsen ikke har en fast plass i teamene, men kommer inn dersom de selv eller deltagerne ser behov for det, tyder på at de gruppene er så uavhengige at de kan ivareta sine oppgaver uten vesentlig støtte utenfra.

Diskusjonen tyder på at ledelsen drifter trinnteamene ut fra en bottom-up perspektiv. De ansattes har en selvstendig rolle for å innhente og bearbeide kunnskap som er nødvendig for at de og organisasjonen skal kunne ivareta sine plikter (Selznic 1980). Denne måten å lede på kan forstås som om at ledelsen bidrar til å utvikle og opprettholde en organisasjonskultur

der de ansatte skal få mulighet til å utforme og videreutvikle sin egen arbeidssituasjon og se at de bidrar til en helhet som medvirker til at organisasjonen fungerer (Hacman, Oldham 1980). En ledelse som gir rom for at selvstendige grupper betraktes som et viktig arbeidsverktøy for lærerne. Lærere som bruker rommet til å jobbe løsrevet fra ledelsen, dette kan fortelle noe om verdier i organisasjonens kultur. Diskusjonen tyder på at organisasjonen preges av en kultur der verdier som læring, samarbeid, selvstendighet og faglig utvikling er sentrale. Disse verdiene kan bidra til at det utvikles normer for samarbeid som oppmuntrer til kreativitet, kritisk tenkning og utvikling. Dataen viser at denne kulturen og disse egenskapene ved organisasjonen ble viktig i det videre arbeidet med integreringen av Språkløftet. Inspektøren sier:

“Vi så at vi måtte inn å sette rammer rundt arbeidet med Språkløftet. Det var mye kunnskap hos de enkelte, men de hadde ingen møtepunkt. Dette var ei utfordring. Vi trengte et team, men de måtte styres mer i starten enn de andre teamene, vi måtte få inn en ny struktur. Jeg samlet alle de involverte lærerne på kontoret mitt også var vi i gang”.

Inspektøren tok grep om denne situasjonen, samlet GRN lærerne og klassestyrerne til de flerspråklige elevene og etablerte en arena hvor de ansatte som jobbet med flerspråklige elever kunne møtes for samarbeid og diskusjon. Inspektøren inngikk i roller som leder, administrator og støttespiller som lærerne kunne diskutere med. Dette innebar at inspektøren deltok aktivt på alt av møter, konferanser og kurs i regi av Språkløftet, da sammen med de to lærerne som hadde jobbet med Språkløftet siden oppstarten. Dataen viser også at gjennom teamarbeidet med GRN lærerne og klassestyrerne som hadde flerspråklige elever i klassen, tok inspektøren aktiv del i arbeidet med utviklingen av undervisningsmateriell som Språkløftet foreslo. Inspektøren sier et slik:

“Lærerne som jobbet med GRN og flerspråklige elever fikk tilhørighet i en ny gruppe. For å få tid til dette så måtte vite tid fra fellestiden. Denne gruppa organiserte og driftet jeg. Jeg laget et nytt team, en ny arena”

Dette ledergrepet kan forstås som om at ved å skape denne arenaen tilrettela inspektøren for at de ansatte fikk et offisielt møtepunkt hvor de kunne utvikle rom for samarbeid, problemløsning og en trygg dialog. Dataen viser at kollegiet brukte dette teamet til

å diskutere ressurser og utfordringer knyttet til de flerspråklige elevene. De utarbeidet også rutiner for kartlegging av elevenes kompetanse. Inspektøren beskriver selv situasjonen slik:

“Jeg trakk i trådene og samlet dem. Dette medførte at lærerne ble tryggere og mer kreative. Nå ligger denne strukturen der for de nye lærerne som skal jobbe med flerspråklige elever, de kan jobbe rett inn i den”.

Dette kan forstås slik at dette ledergrepet bidro til å etablere en trygghet som blant annet Hackman m fl. (1980) påpeker som viktig for at ytterligere kunnskapsutvikling skal finne sted i organisasjonen.

Ved å bruke en top-down tilnærming på ledelse hvor inspektøren styrte de ansatte på en arena hvor det ble tilrettelagt for samarbeid og idemyldring, fikk ledelsen ei ny selvstendig gruppe knyttet til integrering av Språkløftet ”opp å gå”. Empirien viser at ledelsen etter hvert valgte å dempe inspektørens involvering etter hvert som samarbeidet utviklet seg hennes aktivitet i temaet ble mindre viktig. Til slutt kunne hun trekke seg ut som fast medlem av gruppen. Teamet kunne fortsette som en selvdrevet gruppe som i stor grad var styrt av aktørene selv. Inspektørens rolle i gruppen ble med andre ord endret og hun ble da en samarbeidspartner som ble invitert inn i gruppa ved behov. Dette ledergrepet kan betraktes ut fra et bottom- up perspektiv fordi denne gruppen ble selvdrevet på lik linje med de andre teamene i organisasjonen.

Proessen hvor ledelsen gjorde et grep der inspektør gikk inn og dannet en ny arena for samarbeid mellom lærere som jobbet med flerspråklige elever kan også forstås som systematisk problemløsning (Garvin 2003). Dataen viser at da inspektøren dannet et nytt team for å jobbe med flerspråklige elever så samlet hun både de menneskene som var ressurs på dette området, og de som hadde behov for mer kunnskap om Språkløftet. Det ble etablert en arena hvor de kunne bruke kunnskapen sin sammen. I følge Garvin (2000) sitt rammeverk for utviklingsutvikling er den systematiske problemløsningen viktig fordi i denne fasen vil organisasjonen vinne på å dra inn de aktører som har kunnskap om temaet. Alle er like viktige uavhengig av posisjon i organisasjonen. Dette kan forstås som et viktig ledergrep fordi gjennom å søke og utprøve ny kunnskap blant annet gjennom pågående prosjektet kan organisasjonen komme videre i en utviklingsutvikling (Garvin 2003). Det som kjennetegner pågående prosjekter er at de består av en eller flere mindre eksperimenter som bygger på kunnskap som allerede finnes i organisasjonen (ibid).

Ved å skape denne arenaen etablerte ledelsen et fast system rundt integreringsprosessen som var knyttet til Språkløftet, og de etablerte et nytt strukturelt element i organisasjonen. Etablering av nye strukturelle elementer som blir integrert i organisasjonen kan i Argyris og Schöns (1978) termer betraktes som enkelkretset organisasjonslæring hvis den ikke fører til større endringer i skolens verdier, holdninger og fundament knyttet til norskundervisningen av fremmedspråklige elever. Diskusjonen kan imidlertid tyde på at ledergrepene førte til endringer som var så dype at lærernes holdninger ble påvirket, dette fordi empirien viser at lærerne fikk et økte engasjement og involverte seg sterkere. Det er mulig at arbeidet med Språkløftet ble ansett som viktig og verdifullt, noe som kan tolkes som om at det har foregått dobbelkretslæring i organisasjonen (Argyris og Schön 1978).

Prosessen hvor ledelsen benyttet seg av innslag av top down ledelse for å få på plass en struktur som gjorde det mulig å styrke integrasjonsprosessen av Språkløftet for så å veksle til innslag av en mer bottom- up preget ledelse er interessant. Dette fordi denne vekslingen også innebærer endring i ledelsens maktutøvelse. Bevegelsen viser hvordan maktutøvelsen endrer seg i relasjonene mellom ledere og ansatte etter hvert som konteksten endres. Makt fremstår som et relasjonelt begrep (Engelstad 2009).

Vekslingen mellom top-down og bottom-up kan også ses i lys av Wadels begrepet «pedagogisk ledelse». Dette fordi ledelsen ønsket å skape en ny arena hvor GRN lærerne kunne jobbe med undervisningen slik som andre lærere arbeidet på trinnteamene. Denne nytenkningen hos ledelsen rettet seg rett inn mot et av organisasjonens kjerneområder som er undervisning og pedagogisk utviklingsarbeid. Ledelsesformen synes også å ivareta organisasjonens behov for fornyelse og utvikling på lengre sikt, og kan betraktes som et uttrykk for det Wadel (Ibid) beskriver som produktiv pedagogisk ledelse (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord 2007).

4.7 Læringsprosesser - ny anvendelse av eksisterende arbeidsverktøy

Dataen og diskusjonen tyder på at det skjedde ulike former for organisasjonslæring i integreringsprosessen. Et funn beskriver at lærerne ved skolen hadde jobbet med kartlegging av GRN elevenes kunnskap over lang tid før prosessen med å integrere Språkløftet startet. Kartleggingen hadde to fokusområder, det ene var at det skulle være en hjelp til klassestyrer og GRN lærer slik at de kunne jobbe med de områdene barna hadde behov for. Det andre

området var at resultatene skulle rapporteres videre opp i kommunens system, og dette ville være styrende for tildeling av time- resurser til GRN undervisning for neste skoleår. I datamaterialet fremkommer det at kartleggingen av elevene var et arbeidsverktøy som ble bedre systematisert, samtidig som bruken ble en rutine som en følge av at inspektør begynte å jobbe med Språkløftet. Allerede eksisterende egenskaper ved organisasjonen ble med andre ord brukt og videreutviklet i prosessen med å integrere Språkløftet.

Dette skjedde ved at inspektøren brukte teamet for å dra i gang diskusjoner knyttet til hvordan lærerne kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring av de flerspråklige elevene, da med kartlegging som et verktøy. Målet med undervisninga var at barna skulle «norskmeldes». Begrepet norskmeldes betyr i følge informantene at barna ikke lengre hadde behov for undervisning i grunnleggende norsk. Rektor påpeker at *“Kartleggingene gir ikke mye ekstraarbeid. Vi må kartlegge barna slik at vi vet når de skal norskmeldes og overføres til vanlig norskundervisning”*.

Inspektør forteller at de har lykket med å motivere lærerne til å bruke kartleggingen aktivt da lærerne har med seg kartleggingene både når de planlegger og når de inn i hver time. Videre så etterspør lærerne kartleggingene av barna dersom inspektøren blir sittende for lenge på papirene. Jobben rundt kartlegging kan forstås som et ledergrep som griper inn både i administrative rutiner og i den pedagogiske tenkning ved skolen. Ledergrepet kan slik forstås i lys av Møller og Fuglestad (2006) og begrepet innovativ administrativ ledelse. I dette begrepet legges det vekt på hvilke muligheter ledelsen har til å nå overordnede mål gjennom eller på tross av regelverket. Et av skolens mål er blant annet å få overført de økonomiske midlene de trenger til GRN undervisning for neste skoleår og en grundig jobb rundt kartleggingen av elevene vil gi et utfyllende bilde til Byrådet i kommunen og dermed bidra til at bevilgningen blir stor nok. Rektor påpeker:

“Det at rådhuset skal ha tilgang på kartleggingene og bruke de til å sette bevilgninger til GRN undervisning til neste skoleår er litt kniven på strupen for lærerne. Kartlegginga er viktig i den daglige arbeidet med elevene, og i det administrative arbeidet som rettes ut av huset”.

Gjennom satsning på kartlegging vil ledelsen kunne nå overordnede mål både i tilknytning til korrekt timeantall og i forhold til kvalitet på GRN undervisninga.

Dataen kan fortolkes som om at inspektør har brukt produktiv pedagogisk ledelse (Wadel 1990) for å få en rutine på kartleggingen. Ved utøvelse av denne formen for ledelse settes det fokus på refleksjonsprosesser og lederen og ansatte deltar aktivt gjennom å lære til seg og å lære fra seg. Utvikling av kunnskap skjer altså gjennom en dialog mellom leder og personalet (Wadel 1990). Produktiv pedagogisk ledelse kan forstås å komme til uttrykk når inspektør har brukt teamet som GRN lærerne er tilknyttet til å videreutvikle bruken av kartlegginga ved å oppmuntre til at lærerne skal bruke kartlegginga aktivt i hverdagen. Dette ledergrepet kan betraktes som top-down ledelse fordi ledelsen definerte kartleggingen inn på agendaen og de satte rammene for hvordan arbeidet skulle foregå. Ledelsen har også vært til stede i diskusjonene i gruppa, noe som har gitt ledelsen mulighet for å styre diskusjonene i ønsket retning. Dataen viser at dette har vært et vellykket ledergrep fordi i dag er kartleggingene med til hver undervisningstime i GRN lærerne har.

4.7.1 Læringsprosesser - ledelsen læringsprosess

Dataen viser at inspektørens engasjement ble en ytterligere bekreftelse for ledelsen på at de selv også hadde områder de måtte arbeide med for å integrere Språkløftet i egen organisasjon. Dette kom blant annet til uttrykk ved at inspektør brukte bedre tid på å plassere GRN timer i skolens timeplan, og timene ble satt opp parallelt med norskundervisningen til klassen. Dette hadde ledelsen tidligere ikke tenkt over, men nå ønsket ledelsen å ha fokus på at de flerspråklige elevene ikke skulle miste annen viktig undervisning. Rektor påpeker at

“ Vi lærte mye, og vi ble blant annet oppmerksom på at vi måtte legge GRN undervisningen mens klassen hadde norsk, dette for at barna ikke skulle miste annen verdifull undervisning, disse elevene var nok blant de som trengte den andre undervisningen mest”.

Inspektøren uttaler:

“Det å få mulighet til å gå inn i prosjektet ryddet veldig hos meg og ikke minst så gir den en grundig grunnleggende forståelse av hvor viktig dette er. Vi er nødt til å sette fokus på de flerspråklige elevene våre, de skal få bruke sine resurser og bli møtt på sine utfordringer i forhold til det at de har et annet morsmål og kommer fra en annen kultur”.

Dette kan forstås som om at ledelsen har gått gjennom en bevisstgjøringsprosess som har resultert i at de har lært mer om utfordringene knyttet til integreringsprosessen av Språkløftet. Det at denne bevisstgjøringen kommer såpass sent i forløpet kan blant annet ha sammenheng med valg av ledergrep. Ved å bruke en ledelse preget av bottom-up i første fase av integreringsprosessen ble utfordringene som lærerne møtte bare formidlet til ledelsen og ikke direkte erfart av dem. Dette kan ha bidratt til at ledelsens forståelse for integreringsprosessens utfordringer var mangelfull i startfasen. Det er ofte den genuine erfaring som skaper forståelse og som bidrar til at aktører skaper mening i tilknytning til ulike fenomener (Berger og Luckman 2006). Ledelsens søken etter gode ledergrep kan samtidig forstås som en søken etter hvordan bidra til en meningsdannende prosess for den enkelte ansatte og for dem selv. Ledelsens endring i ledergrep med innslag av både bottom-up og top-down kan tyde på at ledelsen utvikler økt forståelse og blir mer bevisst at de må inneha en aktiv rolle i integreringsprosessen hvis den skal lykkes.

4.7.2 Læringsprosesser – organisasjonslæring og endring i organisasjonskultur

Gjennom diskusjonen har det kommet frem at før ledelsen gikk mer aktivt inn i integreringsprosessene knyttet opp til Språkløftet kunne de observere små endringer i undervisningsstrukturen hos enkelte lærere og at den jobben som var gjort rundt Språkløftet ikke hadde ført til ei integrering av Språkløftet. Diskusjonen viser også at de endringene som fremkom i datamaterialet kunne betraktes som det Argyris og Schön (1978) kaller enkeltkretslæring.

Dataen viser at etter hvert ble det gjort ledergrep som det er mulig å spore som dypere endringer i organisasjonens strukturer knyttet til teamarbeid, kartlegging og timeplanlegging. Dette tyder på at organisasjonen gjennomlevde større endringer som kan sees i lys av Argyris og Schön (1978) sitt begrep dobbelkretslæring. Dette fordi dobbelkretslæringen er knyttet opp til at organisasjonen endrer atferd i tilknytning til grunnleggende element, for eksempel i organisasjonens mål, normer og verdier. Endringene synliggjøres blant annet gjennom organisasjonens mål med å bruke kartlegging aktivt for å norskmelde de flerspråklige elevene, videre så sier inspektør at hun som leder har endret holdning til hvor viktig det er å legge ned tid i timeplanlegginga av GRN timer. Dataen viser også at strukturene i organisasjonen har blitt endret gjennom etableringen av et GRN team. Omleggingen som påvirker de

grunnleggende områdene i organisasjonen forutsetter endringsvilje både hos ledelsen og hos de ansatte (Argyris og Schön 1978).

Ledelsens søken etter gode ledergrep er interessant fordi det forteller noe om hvordan de arbeider ved skolen i forbindelse med integreringsprosessen av Språkløftet. Det forteller noe om hvilken kultur som preger organisasjonen. Som sagt tidligere tyder diskusjonen på at organisasjonskulturen er preget av at erfaringsdeling er en sentral verdi. Det at både ansatte og ledelsen legger stor vekt på at alle skal få anledning til å bli sett og hørt ser også ut til å være en verdi som det hegnes om. Denne verdien kan være et bærende element i integreringsprosessen av språkløftet fordi det er etablert normer som fremmer læring i organisasjonen.

Ledergrep som det å benytte sterke aktører i organisasjonen som normsendere kan også tyde på at ledelsen er bevisst den uformelle strukturen som kan være både et hinder og en mulighet i tilknytning til organisasjonslæring. I dette tilfellet kan ledelsens grep ha bidratt til at den uformelle strukturen ikke ble et hinder for organisasjonslæring, snarere tvert imot. Bourdieu (1996) påpeker at hvor godt vi kjenner til kulturen vi opererer i er styrende for hvor godt vi lykkes i den.

Ledelsens ulike ledergrep som var preget av både top-down og bottom-up tenkning. Evalueringen av integrasjonsprosessen kan tyde på at det er rom i organisasjonen for å feile og lære. Dette er trolig et positivt element ved organisasjonskulturen når det gjelder organisasjonslæring fordi normene gir rom for å søke etter de gode løsninger uten at det blir betraktet som et nederlag hvis aktørene feiler. Diskusjonen tyder derfor på at organisasjonskulturen inneholder normer som gir rom for en variert ledelse som både kan ta styringen og delegerer oppgaver og ansvar. Dette kan tyde på at organisasjonskulturen er preget av en felles forståelse av ledelsens oppgaver. Totalt sett så kan organisasjonskulturen slik ha hatt stor betydning for at Språkløftet ble integrert.

5 Oppsummering

Studien viser at gjennom deltagelse i Språkløftet så ønsket ledelsen å etablere regler og rutiner som kunne fungere som klare retningslinjer for både nye og ”gamle” språklærere, slik at skolen kunne ivareta sine forpliktelser ovenfor den flerspråklige elevgruppa. Dette fordi skolen opplevde en økning i flerspråklige elever. Ledelsen betrakter denne elevgruppen som en ressurs som har mye å bidra med i skolefellesskapet, samtidig som de skal sosialiseres inn i den norske kulturen og tilegne seg det norske språket.

I datamaterialet fremkommer det flere utfordringer som ledelsen møtte på i integreringsprosessen. Dataen viser at gjennom å være tett på utviklingsprosessen og benytte seg av forskjellige ledergrep, så klarte ledelsen å få til ei integrering av Språkløftet i organisasjonen. De forskjellige ledergrepene som blir brukt er rotet i både bottom-up og top-down ledelse (Selznic 1984). Empirien viser at maktutøvelsen har endret karakter i relasjonene mellom ledere og ansatte ettersom de ulike ledelsesperspektivene ble benyttet. Det er et tydelig empirisk funn at ledelsen har benyttet seg av en top-down ledelse når ting ”står i stampe”. De benyttet seg av sin posisjonsmakt og fattet beslutninger som har hatt som mål å drifte integreringsprosessen videre. Diskusjonen tyder på at ledelsen raskt overfører makt tilbake til de ansatte når de har vært inne og jobbet med det som ikke har fungert tilfredsstillende. Dette kan tolkes som at ledelsen følger utviklingen og har tilpasset sine ledergrep ut fra de skiftende utfordringene i prosessen. Studien viser også til at organisasjonen er preget av en kultur som verdsetter utvikling gjennom selvstendig arbeid, dialog og kritisk tenkning hos de ansatte. En stor del av makten til å utforme elevenes undervisning ligger hos den enkelte lærer. Denne organisasjonskulturen muliggjør det at ledelsen kunne legge til rette for ei rask maktoverføring etter å ha gjennomført ei top-down styring, da slik at de ansatte selv kan få mulighet til å påvirke og utvikle prosjektet videre. Et eksempel på denne måten å jobbe på er etableringen av team for de lærerne som arbeidet med flerspråklige elever. Her etablerte ledelsen teamet og driftet det en periode. Når de så at lærerne var selvdriftet så trakk de seg gradvis ut. Diskusjonen tyder på at organisasjonskulturen som de ansatte jobber i ser ut til å fremme selvstendig arbeid og kritisk tenkning og kan ha virket fremmende i prosessen med å integrere Språkløftet, da gjennom at de ansatte var vant til å ta ansvar for å videreutvikle egne arbeidsoppgaver.

Undersøkelsen tyder også på at gjennom ledergrepene som ble gjort forekom det forskjellige typer organisasjonslæring som følge av innføringen av Språkløftet. Først etablertes det små endringer i organisasjonen. Disse endringene kan forstås som det som Argyris og Schön (1990) kaller enkeltkretslæring. Studien tyder på at ledelsen ønsket mer dyptgående endringer, og brukte etablerte arenaer som modell for å etablere en samarbeidsarena for de lærerne som arbeidet med flerspråklige elever. Dette førte til mer dyptgripende endringer i strukturen. Disse endringene som ble diskutert i lys av dobbelkretslæring, det vil si en organisasjonslæring som medfører endringer både i organisasjonsstruktur og kultur (Argyris og Schön 1990). I studiet så fremkommer det at ledelsen klarte å etablere store strukturelle endringer i organisasjonen slik at lærerne ble utstyrt med redskaper for å jobbe med de flerspråklige elevene.

Proessen med å integrere Språkløftet er interessant å se i lys av fenomenet Tiller (2009) beskriver som kenguruskolen. Kenguruskolen innebærer som tidligere nevnt blant annet at det settes krav til at skoleledelsen er fleksibel og orientert mot utviklingsutvikling. Det er mulig å tolke diskusjonen i denne undersøkelsen dithen at ledelsen viste en høy grad av lederkompetanse og ervervet seg verdifull erfaring og kunnskap gjennom stadige endringsprosesser. Denne kunnskapen ble omsatt i integreringsprosessen. De benyttet seg av mange forskjellige ledergrep deriblant ved å «sjonglere» med top down og bottom up teori. Gjennom disse grepene så søkte ledelsen å skape rom for dialog, refleksjon og fordomsfri prøving av ulike interne oppfatninger. Studien tyder med andre ord på at det er flere elementer som er viktig for at en integreringsprosess skal bli vellykket i skolen. Det er positivt hvis ledelsen er i stand til å benytte både top-down og bottom-up orientert ledelse, har evne og vilje til å evaluere egen virksomhet, en organisasjonskultur der erfaringsdeling, selvstendighet og tillit er viktige verdier og at aktørene er villige til å ta ansvar.

Denne undersøkelsen går i dybden på en utviklingsprosess som har funnet sted ved en skole i Tromsø kommune, og den har liten overføringsverdi til andre skoler. Jeg har imidlertid en tro på at det er viktig å kunne evaluere, redegjøre for og diskutere prosjekter som har vært vellykket. I denne sammenhengen så kan undersøkelsen knyttet til integrering av Språkløftet bidra til å skape nyttig refleksjon både rundt den viktige jobben skolesektoren står i med hensyn til flerspråklige elever, og tema knyttet til de komplekse oppgavene skoleledere skal kunne mestre. Det kan også være interessant for fremtidig forskning å undersøke hvilken effekt integreringen av språkløftet har hatt på elevenes språkutvikling over tid.

Rektor oppsummerer prosessen godt, og skal få de avsluttende ordene i denne undersøkelsen med følgende utsagn:

”I dag er det ingen som snakker om Språkløftet lengre, men alle kjenner til arbeidsmetodikken, og vet hvordan de skal jobbe og hvilke arenaer de skal delta på når de får flerspråklige elever i gruppene sine. Det er integrert i organisasjonen vår”.

Litteraturliste

- Achtenhagen, L. et al.(2003): ”*Leadership: The Role of Interactive Strategizing*”, in *Innovative forms of Organizing*, Pettigrew, A.M. et. al. (ed), SAGE Publications Ltd, 6 Bonhill Street, London EC2a 4PU.
- Agyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*, Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Alvesson M. og Skjølberg K. (1994): *Tolkning och reflektion*, Lund, Sverige.
- Berger P, og Luckman T (2006) *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagboklaget, Bergen.
- Bourdieu, P. (1996): *Symbolisk Makt*, Pax Forlag, Norge.
- Brunson, N og Olsen, J.P. (Eds) (1998) *Organizing Organisations*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Bryman, A: (2008) *Social Research Methods*, Oxford University press, New York.
- Dale, L. E: (2008) *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*, Cappelen Dam, Oslo.
- Engelstad, F (2009) : *Hva er makt?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Fog, J. (2001): *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*, Akademisk Forlag A/S, Denmark.
- Garvin, David A. (2000) *Learning in action, A guide to putting the learning organization to work*, Boston, Massachusettes, Harvard Buisness school press.
- Gjærum, R. G. (red) (2011) *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske Utfordringer når informanter har funksjonshemming*.
- Goffman, E (1974) *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*, Dreyers Forlag, Perspektivprosjektet, Oslo
- Groth, L. (1999): *Future Organizational Design*, John Wiley & Sons Ltd., England.
- Guldbrandsen, A. (2001): *Prosessledelse: å bidra til læring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Grønmo, S. (1982): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen*. In H. Holter and R. Kalleberg (eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hall, J. R, Neitz, m. J. Og Battani, M. (2203) *sociology on culture*, London og new York: Rootledge
- Hatch, M.J. (2001): *Organisasjonsteori: Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver* (The Translation of “Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives, 1997), AIT Otta As, Oslo, Norway.

- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer*, Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget.
- Kassah, K. A. & Kassah, B. L. L. (2009): Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Kvale, S. (1997): *Det Kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal, Oslo, Norway.
- Martin, J. (1992): *Cultures in Organizations: Three Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Martinussen, W. (1994): *Sosiologisk analyse, en innføring*, Tangen Grafisk Senter AS, Drammen.
- Morgan, G. (1986): *Images of Organization*, Sage Publications, London, UK.
- Mintzberg, H. (1973): *The Nature of Managerial Work*. New York: MacMillan.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, UK.
- Payn, G og Payn j: (2004) *Key concepts in Social Research*. Sage Publications. London
- Roald, K. (2004) *Organisasjonslæring i skolar- teoretisk og praktisk perspektiv*.
- Schein, E. (1985) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass
- Schiefloe, P, M (2011) *Mennesker og samfunn – innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen 2011
- Selznick (1984): *Leadership in Administration: A sociological Interpretation*, University of California Press Ltd., London, UK.
- Senge, P. (1999) *The dance of change*, Nicholas Brealey Publishing, London.
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline*. Doubleday/Currency, Broadway, New York.
- Sluttrapport Språkløftet (2012) Utgitt av Tromsø kommune
- Thagaard, T. (2003): *systematikk og innlevelse*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Tiller, T. (1990) *Kenguruskolen*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Ulstein, K (1998) *Organisasjon og ledelsen i frivillig arbeid*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Wadel, C. (1990): *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, SEEK A/S, Flekkefjord, Norway.

Vedlegg 1

Intervjuguide, første intervjurunde.

Jeg jobber med nøkkelinformanter som har mye kunnskap om temaene jeg skal undersøke. Jeg ønsker derfor å gi rom for at de i stor grad skal styre intervjuene. Jeg har imidlertid behov for å få belyst enkelte områder og velger derfor et design på intervjuene som er semistrukturert.

Bakgrunn.

Ber intervjuobjektene snakke fritt om bakgrunnen for at de gikk inn I Språkløftet, sjekk at følgende er belyst:

- 1 Beskrivelse av prosjektet Språkløftet og skolens rolle i dette.
- 2 Hvordan har dere jobbet med innføringen av Språkløftet
- 3 Måldefineringer.

Utviklingsarbeidet.

Ber intervjuobjektene snakke fritt om utviklingsprosessen rundt Språkløftet, sjekk at følgende er belyst:

1. Hvor stor del av personalgruppen har vært engasjert i utviklingsarbeidet?
2. Hvordan har ledelsen jobbet med innføringen av Språkløftet?
3. Har personalet fått noen form for kursing, i så tilfelle hvilken?
4. Beskriv integreringsprosessen.

Ledelse

Ber intervjuobjektene snakke fritt om egen lederrolle og de utfordringene de har opplevd i utviklingsprosjektet. Sjekk at følgende er belyst:

1. Hvordan har ledergruppa jobbet for å ta i bruk Språkløftet ved egen skole?
2. Hvordan har ledergruppa jobbet for å selge ideen inn til personalet.
3. Hvor har hovedutfordringene ligget?
4. Hvordan har ledelsen jobbet med utfordringene`?
5. Hva er utfordringene i det videre arbeidet?

Vedlegg 2

Intervjuguide, andre intervjurunde.

Denne guiden er utarbeidet på grunnlag av de funn jeg fant interessant etter å ha bearbeidet dataen fra første intervjuguide.

Spre kunnskapen inn i organisasjonen

- Dere har brukte lærerne aktivt inn i prosjektet for å spre kunnskapen om Språkløftet, kan dere beskrive denne prosessen nærmere?
- Fortell litt om statusen til lærerne som har deltatt i prosjektet.
- Fortell om prosessen som fant sted når at en fra ledelsen gikk inn og tok aktivt del i Språkløftet.
- Fortell noe om prosessen dere jobbet med for å få lærerne til å prioritere arbeid med Språkløftet?

Oppfølging av grupper.

- Fortell mer om hvordan lærerne arbeider i team ved denne skolen.

Kartlegging

Du sier at lærerne er lojale mot det dere sier så det er ikke nødvendig med sterke strukturer rundt dette med kartlegging, det fungerer godt. Kan du reflektere litt rundt hva som ligger bak denne lojaliteten, da med fokus på hvordan du som leder har jobbet for å etablere denne kulturen?

Vedlegg 3

Intervjuguide, tredje intervjurunde.

Fortell litt mer om hvordan du forstår du din rolle som leder.

Beskriv teamstrukturen på huset.

Beskriv hvordan utviklingen rundt Språkløftet fungerte før ledelsen koblet seg på.

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Irfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Dijana Tiplić
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.12.2012

Vår ref: 32301 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

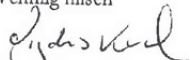
32301	<i>Hvordan er ledelsesstrategier brukt i en skoleutviklingsprosess</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dijana Tiplić</i>
Student	<i>Elisabeth Anie Dahl</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Anie Dahl, Kittistien 22, 9100 KVALØYSLETTA

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47-73 59 19 07 kyrra.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47-77 61 43 36 nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32301

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

